

# **UNIVERZITA KARLOVA**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra primární pedagogiky**

## **Využití metod dramatické výchovy ve výuce prvouky v 1. ročníku ZŠ**

Using of the drama education methods in teaching of elementary studies in the first grade of primary school

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Autorka diplomové práce: Petra Sluková

Adresa: Bazalková 706/8, Praha 10

Studijní program: Učitelství pro základní školy (1. stupeň)

Studijní obor: Dramatická výchova

Forma studia: Kombinovaná

Diplomová práce dokončena: červen 2017

Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Radek Marušák

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Využití metod dramatické výchovy ve výuce prvouky v 1. ročníku ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a pouze s využitím literatury a internetových zdrojů, které cituji a uvádím v seznamu. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Podpis:

## **Poděkování**

Děkuji zejména vedoucímu mé diplomové práce, doc. Mgr. Radku Marušákovi za odborné vedení, cenné rady, obětavou pomoc a velmi lidský přístup, který mně poskytl při zpracovávání mé diplomové práce.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá zpracováním teoretických východisek pro možnost využití dramatické výchovy jako instrumentu pro výuku prvouky. V práci jsou vyhodnoceny z tohoto pohledu základní dokumenty, vybrány vhodné obsahy a je realizován akční výzkum, jehož cílem je prověřit účinnost metod dramatické výchovy pro výuku těmto obsahům. V práci jsou porovnány výsledky učebního efektu se skupinou, u níž bylo využito pro tyto obsahy jiné výukové strategie.

## **Klíčová slova**

dramatická výchova

## **Abstract**

This Diploma thesis deals with possible connection a Drama Action Methods (Drama education) through the First Stage of Primary School Education. The Diploma thesis is divided into two parts: Theoretical and Practical ones. The Theoretical part is focused on issues concerning of using the Drama Action Methods as a teaching instrument at the First Stage of Primary school. The Practical part is focused on searching for topics just suitable to be part and parcel in the Framework Education - Programme for Elementary Education generally, where the Drama Action Methods as efficient as possible would be profitable.

In the Practical part of Diploma thesis, there are also shown five lessons where is the Drama Action Method used and carried out.. The process of lessons itself is described and analysed.

## **Key Words**

drama education

# **OBSAH**

## **Úvod**

## **Teoretická část**

<b>1. Podstata dramatické výchovy</b>	<b>2</b>
<b>1.1 Dramatická výchova a pedagogicko-psychologická východiska</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Postavení dramatické výchovy v RVP</b>	<b>6</b>
<b>1.3 Klíčové kompetence RVP a jejich propojení s dramatickou výchovou</b>	<b>13</b>
<b>1.4 Hodnoty a cíle dramatické výchovy</b>	<b>14</b>
<b>2. Metody a techniky dramatické výchovy</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Průpravné hry a cvičení</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Hra v roli</b>	<b>19</b>
<b>2.3 Metody, které nejsou založené na principu hraní rolí</b>	<b>27</b>
<b>3. Dramatická výchova ve výuce na prvním stupni základní školy</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Uplatnění metod dramatické výchovy ve školních vzdělávacích oblastech</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Překážky a omezení při uplatňování metod dramatické výchovy v edukačním procesu</b>	<b>29</b>
<b>4. Dramatická výchova ve výuce prvouky v prvním ročníku ZŠ</b>	<b>32</b>
<b>4.1 RVP a vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – 1.období</b>	<b>32</b>
<b>4.2 Očekávané výstupy vzdělávací oblasti Člověk a jeho</b>	

svět pro 1. období	34
4.3 Školní vzdělávací program Krok za krokem pro předmět prvouka v prvním ročníku	36
<b>Praktická část</b>	
1. Úvod k praktické části	39
2. Charakteristika skupin (jednotlivých tříd)	40
2.1 Způsob práce a obecná charakteristika skupiny, která využívala ve výuce klasických metod	40
2.2 Charakteristika skupiny, která pracovala s využitím metod a technik dramatické výchovy	42
3. Lekce prvouky vycházející z RVP	43
3.1 Lekce zaměřená na zkoumání příbuzenských vztahů v rodině	43
3.2 Lekce zaměřená na rozpoznávání ovoce a zeleniny	49
3.3 Lekce zaměřená na rozlišování měsíců v roce a ročních období	54
3.4 Lekce zaměřená na přiřazování domácích zvířat a jejich mláďat	61
3.5 Lekce zaměřená na zapamatování si telefonních čísel a na řešení situací, které souvisejí s nehodami všeho druhu (policie, hasiči, záchranná služba)	67
4. Realizace a reflexe jednotlivých lekcí	75

4.1 Realizace a reflexe lekce Kdo je kdo	75
4.2 Realizace a reflexe lekce Ovoce a zelenina, Kdo mě pozná, ten se vyzná	78
4.3 Realizace a reflexe lekce Maruška a Měsíkové	80
4.4 Realizace a reflexe lekce Kůzle nebo jehně? Že to není stejné?	82
4.5 Realizace a reflexe Haló, můžete mně pomoci?	85
5. Vyhodnocení testů	89
Závěr	98



## ÚVOD

Na základě svých praktických zkušeností z dlouhodobějšího využívání metod a technik dramatické výchovy při výuce žáků na prvním stupni základní školy jsem jako téma své diplomové práce zvolila výzkum možnosti využití metod a technik dramatické výchovy ve výuce prvouky v 1. ročníku základní školy.

Tímto výzkumem chci prokázat skutečnost, že uplatnění metod a technik dramatické výchovy při výuce v porovnání s klasickými vyučovacími metodami, jako je např. frontální výuka, vede ke kvalitativně lepším nebo alespoň srovnatelným studijním výsledkům žáků.

K otevření tohoto tématu mě motivovala Komenského koncepce „Škola hrou“ a zároveň zkušenosti z praxe, které napovídají, že v případě komplexnější aktivace různých oblastí mozku v průběhu výuky v důsledku souběžné fyzické, mentální a emocionální činnosti, dochází k dosahování lepších studijních výsledků, především v oblasti rychlosti učení, hloubky zapamatování a schopnosti praktického uplatnění nabytých vědomostí.

Největší přednost uplatňování těchto postupů při výuce žáků ve zkoumané věkové kategorii vidím v tom, že výuka a získaná dovednost či vědomost vychází z osobního prožitku, který se pro žáka stává osobní zkušeností, jež se ukládá hluboko v jeho paměti.

Zároveň se domnívám, že takovéto formy výuky jsou velmi přístupné a efektivní i u žáků s poruchami učení a chování.

Cílem mé práce je tedy prozkoumat efektivnost využívání metod dramatické výchovy v procesu edukace, zejména potom v oblasti zapamatování a aplikace poznatků.

Svou diplomovou práci jsem se rozhodla rozdělit na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem se zaměřila na práci s literaturou, obsahově související s mým tématem.

V praktické části jsem se rozhodla provést srovnávací výzkum na dvou prvních třídách základní školy, kde učím na prvním stupni. Zde mně bylo umožněno spolupracovat s kolegyní, která při své výuce aplikuje klasické vyučovací metody, především frontální výuku.

Jako metodiku testování jsem zvolila výuku totožných témat v obou třídách souběžně, s následným vyhodnocením výsledků výuky formou písemných testů, předložených žákům po čtrnácti dnech po odučení zvolených témat.

# Teoretická část

## 1. Podstata dramatické výchovy

Obecná definice výchovy, kterou formuloval R. Palouš, zní: *„...výchova je záměrné a soustavné působení na lidského jedince (chovance), které vede ke vzniku relativně trvalých změn v chování a prožívání tohoto druhého jedince.“<sup>1</sup>*

Dramatická výchova souvisí s uměním, a to s uměním dramatickým, z něhož čerpá prvky a postupy, aby mohly být realizovány její výchovné cíle.

Pracuje s mezilidskými vztahy, se situacemi, protože právně v nich se mezilidské vztahy nejlépe tříbí.

Pokud posuzujeme dramatickou výchovu v systému vzdělávání, nelze si nepovšimnout vztahu k ostatním předmětům ve škole.

Jaroslav Provazník<sup>2</sup> definuje dramatickou výchovu ve svém příspěvku na metodickém portálu Rámcově vzdělávacího programu pro základní školy takto: Dramatická výchova je:

- *„jeden z pěti oborů estetické výchovy a výchovy uměním (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové, resp. taneční)*
- *pedagogická disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění, protože pracuje především s mezilidskými vztahy, se situacemi (v nichž se mezilidské vztahy projevují) a s přeměnou, přeměňováním, které vychází z dětem vlastního, přirozeného hraní „jako“; podstatou této přeměny je jednání, jímž se účastníci hry a vše, co je její součástí (prostor, předměty, zvuky) stávají něčím nebo někým jiným, než ve skutečnosti jsou; to hráčům umožňuje vytvářet fiktivní svět – dramatické postavy, děje a prostředí – a vědomě s ním pracovat*

---

<sup>1</sup> Koťátková, Soňa a kolektiv, Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Praha: Karolinum, 1998, s. 41  
ISBN 80-7184-756-9

<sup>2</sup> Provazník, Jaroslav, online, 2005, <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvoji-klicovych-kompetenci.html/>

- *učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání; nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i se zapojením těla a emocí*
- *systém činností, které jsou cíleně řazeny nebo strukturovány do smysluplných celků (vyučovací hodina, blok nebo série vyučovacích hodin, projekt; specifickým typem projektu je tzv. školní drama nebo také procesuální drama, které zpracovává buď příběh, nebo nabízí prozkoumávání určitého problému)*<sup>3</sup>

Marie Pavlovská uvádí, že *„dramatická výchova je pedagogickou disciplínou, která v procesu učení klade důraz na jednání a aktivitu, využívá přímého prožitku a vlastní zkušenosti v jednání, úzce souvisí s dramatickým uměním, neboť využívá jeho prostředků a postupů k splnění svých cílů, tzn. vychovat člověka tvořivého, vnímavého, citlivého, empatického, schopného kontaktu a slovní i mimoslovní komunikace, člověka, který se umí orientovat v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, který se umí rozhodovat a jednat svobodně a zodpovědně.“*<sup>3</sup>

Josef Valenta definuje dramatickou výchovu takto: *„Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých, založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osob na straně druhé.“*<sup>4</sup>

Autorkou třetí definice je Eva Machková a uvádí: *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto*

---

<sup>3</sup> Pavlovská, Marie, Cesta současné školy ke škole tvořivé, 2002, s.6

<sup>4</sup> Valenta, Josef, Metody a techniky dramatické výchovy, agentura Strom, Praha, 1997, s. 27

*prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické. Dramatická výchova je školním předmětem, nebo zájmovou aktivitou a její postupy mohou sloužit i jako metoda vyučování jiným předmětům. Od předmětů estetické výchovy se liší tím, že její prioritou je sociální poznání, které je nadřazeno estetickovýchovným a uměleckovýchovným cílům.“<sup>5</sup>*

Z výše uvedených definic je patrné, že dramatická výchova je prostředek, který nabízí velké množství možností využití ve školním prostředí. Dramatická výchova může být ve škole samostatným vyučovacím předmětem, nebo mohou být mnohé její metody a techniky využívány ve výuce jiných předmětů.

Ve školním vzdělávání se setkáváme s dětmi, jejichž intelekt je různorodý a dramatická výchova obohacuje nejenom jedince s vyšším intelektem, nýbrž i ty, kteří vyššího intelektu nedosahují. Dramatická výchova disponuje prostředky, které jsou schopné rozvíjet osobnost člověka v plném rozsahu, a to v podobě obsahů a metod, které žádný jiný obor, potažmo školní předmět, nenabízí.

Především se jedná o rozvoj komunikace, zaměření na osobnost a její vztahy ke světu a společnosti, na etické hodnoty. Zaměření tohoto druhu úzce souvisí s výukou mnoha školních předmětů na prvním stupni ZŠ, s prvoukou a vlastivědou, s dějepisem, zeměpisem, s výukou českého jazyka, anglického jazyka. Prostřednictvím metod a technik, které jsou založené na improvizaci, a které vyžadují osobní účast v akci, zaujímání stanovisek a formulování vlastních názorů, dramatická výchova významně přispívá k výchově a vzdělání jedince stejnou měrou, jako ostatní školní předměty.

---

<sup>5</sup> Machková, Eva, Úvod do studia dramatické výchovy, Praha, Ipos, 1998, s.32, ISBN 80-7068-103-9

Jako samostatný předmět byla dramatická výchova zavedena v projektu Obecná škola na 1. stupni, na 2. stupni jako předmět volitelný. V RVP je zařazena do kategorie doplňujících vzdělávacích oborů. Jako samostatný předmět může být vyučována povinně nebo volitelně, nebo může mít podobu zájmového kroužku. Při takovém uplatnění dramatické výchovy na škole roste akcent na její cíle umělecké, které jsou v případě využití dramatické výchovy jako metodického instrumentu v jiných oblastech kurikula upozaděny (více dále).

### **1.1 Dramatická výchova a pedagogicko – psychologická východiska**

Dramatická výchova je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, vnitřního života člověka současnosti a minulosti, reálných situací i situací vytvořených fantazií. Jedná se o učení zkušeností, jednáním nezprostředkovaným, poznáváním sociálních vztahů a dějů, které se týkají zúčastněného jedince<sup>6</sup>. K nabývání životních zkušeností přicházíme nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí. Dramatická výchova může být předmětem školním nebo zájmovou aktivitou a její postupy mohou sloužit i jako metody vyučování jiných předmětů. Dramatická výchova vychází z dětské napodobivé hry, jež je součástí každodenního života dítěte, je svébytnou činností, při které je důležitý průběh i výsledek. Dramatická výchova je oborem, který akcentuje zejména kvalitu procesu, jehož je produkt nedílnou součástí a významným prvkem (dramatická výchova přirozeně směřuje k výrazu a ke sdělení), ale nikoli dominantní cílovou kategorií. Kvalita produktu tak není nadřazena kvalitě procesu. Smyslem pedagogovy práce je vytvořit dětem inspirující prostor pro jejich vlastní činnost, tvorbu a zkoumání, jejímž výstupem může, ale nemusí být prezentace před diváky. Ve vztahu proces -produkt mohou nastat

---

<sup>6</sup> Machková, Eva, Úvod od studia dramatické výchovy, Praha: NIPOS, 2007, s. 32  
ISBN 978-80-7068-207-4

situace, kdy kvalitně vedený proces nedospěje k ideálnímu produktu, nebo naopak nekvalitně (např. drilem, autoritativně, bez respektu k dětské tvorbě apod.) vedený proces vyústí v zajímavý produkt pro diváky. První varianta je pro dramatickou výchovu akceptovatelná, druhá nikoli.

Dramatická výchova zásadně pracuje s principem hry, hra je součástí dramatické výchovy. Hra umožňuje dětem rozvoj rozumový, senzomotorický i tvůrčí.

J. Mlejnek říká<sup>7</sup>, že dítě ve hře překonává nedokonalé možnosti materiální i mentální. Děti samy rozhodují o všem. Nevadí jim nedokonalosti. Dítě zcela uplatňuje svou fantazii, věří svým citům a přáním. Pro správný vývoj dítěte je hra nezbytná, protože dítěti umožňuje poznávat okolní svět a působit na něj. Hra je pro dítě cestou k nabývání dovedností, dítě si v ní cvičí pozorovací schopnosti, obrazotvornost a hrou získává nové volní charakterové vlastnosti. Ve hře se ukazují zájmy dětí, formují se vztahy mezi vrstevníky a dospělými. V neposlední řadě může být dětská hra prvotním impulzem pro budoucí prohlubování zájmu o určitý profesní obor.

E. Machková uvádí<sup>8</sup>, že dramatická výchova je svou podstatou spojena s pedagogickou teorií, která se rozvíjí na přelomu 19. a 20. století. Tato pedagogika nevychází z přesvědčení, že učitel má dítěti předat veškeré vědění, ale že dítě není prázdná nádoba, že „*ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo.*“ S tím souvisí činnostní princip ve výchově, učení děláním, experimentování, stavění na citu, intuici, tvořivosti, estetickém prožitku i neverbální komunikaci, vyjádření vlastního názoru a přijetí názoru druhých, což jsou přístupy ve vzdělávání, ke kterým se obracejí naše školy.

---

<sup>7</sup>Mlejnek, Josef, Dětská tvořivá hra, Praha: NIPOS, 2011, s. 11-12, ISBN 978-80-7068-001-8

<sup>8</sup>Machková, Eva, Úvod do studia dramatické výchovy, Praha: NIPOS, 2007, s. 42, ISBN 978-80-7068-207-4



R. Marušák uvádí<sup>9</sup>, že jedním z principů dramatické výchovy je činnostní pojetí vyučování. Dítě je aktivním spolutvůrcem, partnerem a uplatňuje své stávající zkušenosti a získává zkušenosti nové. Vnímaná, prožívaná a zapamatovaná činnost se stává zážitkem, a pokud ji spojíme s emocionálními rovinami vnímání, stává se prožitkem.

J. Kirchner ve své knize Psychologie prožitku a dobrodružství uvádí<sup>10</sup>, že zážitek je zdrojem osobní zkušenosti. *„Hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého života.“*

K filosofii prožitku jako základu psychologie a pedagogického procesu přispěl i Wilhelm Dilthey, jehož přístup J.Kirchner ve své publikaci interpretuje takto<sup>11</sup>:

*„Diltheyem je prožitek chápán jako niterný akt, jako psychický proces, v němž se bezprostředně zachycují osobní životní pochody, stavy, představy, pocity jako zvláštní diferencovaná jednotka subjektivního zakoušení vnějšího a vnitřního světa. Charakteristické je to, že reflexí se prožitek jeví jako danost, jako evidence, jako bezprostřední psychická realita. Prožitek se vyznačuje jednotou, celistvostí a vnitřní, tzv. původní časovostí. Pro Diltheye je prožitek prvním předpokladem sebepoznání i poznání druhého.“*

## 1.2 Postavení dramatické výchovy v RVP

Jako součást kurikula vzdělávání na ZŠ vstoupila dramatická výchova do našich škol v polovině devadesátých let, zejména díky programu Obecná – Občanská škola. V současné době je součástí Rámcového vzdělávacího programu, kam se zařazuje jako doplňující vzdělávací obor, který není součástí základního vzdělávání, lze jej využít pro všechny nebo jenom pro některé žáky jako povinný nebo volitelný

---

<sup>9</sup>Marušák, Radek, Králová, Olga, Rodriguezová, Veronika, Dramatická výchova v kurikulu současné školy, 2008, s.9-12

<sup>10</sup>Kirchner, Jiří, Psychologie prožitku a dobrodružství, Computer Press, a.s, 2009, s.24, ISBN-978-80-251-2562-5

<sup>11</sup>Kirchner, Jiří, Psychologie prožitku a dobrodružství, Computer Press, a.s.,2009, s.5

vzdělávací obsah.<sup>12</sup> „V RVP ZV jsou formulovány cíle, kompetence žáků po absolvování určitého stupně základního vzdělávání pro každou z uvedených tří oblastí. V nich se vždy promítají všechny tři roviny – učení umění, uměním a o umění – s důrazem na využití získaných dovedností a vědomostí v každodenním životě žáků i v budoucnosti bez ohledu na to, zda se někteří z nich stanou profesionálními umělci nebo zda uplatní získané dovednosti a znalosti v jakékoliv profesi nebo při aktivním využívání svého volného času.“<sup>13</sup>

Očekávané výstupy pro první stupeň jsou rozdělené na dvě období. 1. období se vztahuje k 1., 2. a 3. třídě, druhé období ke 4. a 5. třídě. Uvedené očekávané výstupy v doplňujících vzdělávacích oborech, viz níže<sup>14</sup>, neurčují závaznou úroveň, jsou pouze doporučené pro formulování výstupů v osnovách ŠVP.

## **1.stupeň**

### Očekávané výstupy – 1. období

Žák:

- zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých
- rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednotlivých rolí a přirozeně v nich jedná
- zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání
- spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních
- reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)

---

<sup>12</sup> RVP ZV, MŠMT Praha 2015, s. 112

<sup>13</sup> Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, clanky.rvp.cz

<sup>14</sup> RVP ZV, MŠMT Praha 2015, s.112-114

### Očekávané výstupy – 2. období

Žák:

- propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy
- pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat
- rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav
- pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků
- prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků
- reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy

### Učivo

#### **ZÁKLANÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ**

- *psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace*
- *herní dovednosti – vstup do role, jevištní postava*
- *sociálně komunikační dovednosti – spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení*

#### **PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY**

- *náměty a témata v dramatických situacích – jejich nalézání a vyjadřování*
-

- *typová postava- směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkářské prostředky*
- *dramatická situace, příběh – řazení situací v časové následnosti*
- *inscenační prostředky a postupy – jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu; přednes*
- *komunikace s divákem – prezentace, sebereflexe*

#### RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ

- *základní stavební prvky dramatu – situace, postava, konflikt*
- *současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová*
- *a multimediální tvorba*
- *základní divadelní druhy – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo*

## 2. stupeň

### Očekávané výstupy

Žák:

- uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla
- propojuje somatické dovednosti při verbálním i neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých
- rozvíjí, variuje a opakuje herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí
- prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt; uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou
- přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku
-

- rozpozná ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu, pozná základní divadelní druhy a dramatické žánry a jejich hlavní znaky; kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu

### Učivo

#### ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ

- *psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace*
- *herní dovednosti – vstup do role, jevištní postava, strukturace herní a jevištní situace*
- *sociálně komunikační dovednosti – komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení, spolupráce, organizace tvůrčí skupinové práce*

#### PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY

- *náměty a témata v dramatických situacích – jejich nalézání a vyjadřování*
- *práce na postavě – charakter, motivace, vztahy*
- *konflikt jako základ dramatické situace – řešení konfliktu jednáním postav*
- *dramatická situace, příběh – řazení situací v časové a příčinné následnosti, dramatizace literární předlohy*
- *komunikace s divákem – prezentace, sebereflexe*

#### RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ

- *základní stavební prvky dramatu – situace, postava, konflikt, téma, vrchol, gradace*
- *základní dramatické žánry – komedie, tragédie, drama*
- *základní divadelní druhy – činohra, loutkové divadlo, opera, opereta, muzikál, balet, pantomima*
- *současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba*

- *vybrané etapy a typy světového a českého divadla*
- *vybrané osobnosti české a světové dramatické tvorby*

Učivo, jak definuje RVP, by mělo obsahovat formy práce, které vedou ke zvládnutí **základních předpokladů dramatického jednání**: *psychosomatických dovedností* – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace, ke *zvládnutí herních dovedností* – vstup do role, jevištní postava, sociálně komunikačních dovedností – spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení.

Učivo je voleno tak, aby žáky vedlo k **procesu dramatické a inscenační tvorby**: *formou volby námětů a témat v dramatických situacích* – jejich nalézání a vyjadřování, k *charakteristice typové postavy* – s využitím činoherních a loutkářských prostředků, ke schopnosti *správného uchopení dramatické situace, příběhu* - řazením situací v časové následnosti, ke správnému výběru *inscenačních prostředků a postupů* – výběr jevištního tvaru na základě improvizované situace a minipříběhu, přednes, ke schopnosti *komunikovat s divákem* – s využitím prezentace a sebereflexe.

**Recepce a reflexe dramatického umění**, jak je uvedeno v RVP, klade důraz na *základní stavební prvky dramatu* – situace, postava, konflikt, na orientaci *v současném dramatickém umění a médiích* – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba a na orientaci *v základních divadelních druzích* – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo.

Kromě zařazení dramatické výchovy jako předmětu ve školním vzdělávání, může být inspirací a zdrojem metod pro výuku různých předmětů, metodou rozvíjení osobnosti dětí a zdrojem osvojování komunikačních a obecně lidských dovedností.

### 1.3 Klíčové kompetence RVP a jejich propojení s dramatickou výchovou

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

Za klíčové jsou považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Dramatická výchova a metody, které nabízí, utvářejí a rozvíjejí výše zmíněné klíčové kompetence.

**Kompetence k učení** jsou naplňovány plánováním, organizací a řízením vlastního učení, tříděním informací, které žák potřebuje pro porozumění tématu, metody dramatické výchovy vedou žáky k samostatnému modelování situací, k propojování získaných informací s předešlými zkušenostmi. Přes hru žák získává vztah k učení, v reflexích posoudí vlastní krok a zhodnotí své pokroky.

**Kompetence k řešení problémů** jsou naplňovány vnímáním prožitku různých životních situací, schopností poznat a pochopit, v čem problematická situace spočívá, v hledání různých cest, které vedou k řešení problémů a ke konání rozhodnutí, která jsou pro řešení problémů nejvhodnější.

**Kompetence komunikativní** jsou naplňovány schopností formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, v rozvíjení kvalitního mluvního projevu, který je zřetelný a srozumitelný pro adresáta, nasloucháním druhých, přijímáním názorů druhých, respektem k názorům druhých.

**Kompetence sociální a personální** jsou naplňovány vytvářením si pozitivní představy o sobě a svém okolí, ovládáním a řízením svého jednání a chování, schopností pojmenovat své emoce a emoce druhých, pozitivním přístupem,

k nápadům spoluhráčů, neodmítáním jejich nápadů a aktivním podílením se na budování vztahů, které vedou k dobré spolupráci. V rolové hře, která je základní metodou dramatické výchovy a při níž žáci jednají za různé postavy, naslouchají promluvám druhých lidí, v bezpečném prostředí mohou prozkoumávat, jak lze reagovat na názory druhých, v rámci hry mimo roli, se zmíněné kompetence naplňují beze zbytku.

**Kompetence občanské** jsou naplňovány rozvíjením schopnosti rozhodovat se zodpovědně podle dané situace, schopností poskytnout pomoc, schopností umět se vcítit do situací druhých, budováním vztahu ke kulturnímu dědictví a tradici, rozlišováním skutečných hodnot.<sup>15</sup>

## 1.4 Hodnoty a cíle dramatické výchovy

Nejdůležitější hodnotou a skupinou cílů dramatické výchovy jsou osobnostně sociální cíle.

Drama dovoluje stát se někým jiným v určité situaci a okolnostech, přijmout jeho roli a představit si, jak se člověk s tím či oním charakterem, v té či oné sociální roli cítí.

Další důležitou hodnotou dramatické výchovy je příležitost ke spolupráci. Vzhledem k tomu, že v dramatické výchově se jedná o činnost skupinovou, skupina vytváří hru společně a sdílí společně aktivity, nabízí možnost spolupráce, vytváří se partnerství, kde všichni dávají a přijímají, aby mohli společně něco vytvořit. E. Machková uvádí, že každý jednotlivec zde dostává příležitost objevit své přednosti a následně je prosadit, být potřebný pro druhé a skrze to být akceptován.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> RVP ZV, online, [www.nuv.cz/file](http://www.nuv.cz/file)

<sup>16</sup> Machková, Eva, Metodika dramatické výchovy, Praha, NIPOS, 2011, s. 12, ISBN 978-80-7068-250-0



S touto hodnotou úzce souvisí *rozvíjení komunikativních dovedností*, a to nejenom ve složce verbální, ale i neverbální, v pohybu a v komplexním výrazu. Jedná se o dovednost, jak vyjádřit svoje myšlenky, postoje a pocity, sdělit je tak, aby byly pro druhé srozumitelné. Také se jedná o to, umět přijímat myšlenky, postoje a pocity druhých, porozumět jejich významu i v podtextu, tzn. i jejich motivaci, cíli a účelu, pochopit, co tím chce druhý říci. Z toho také vyplývá schopnost umět naslouchat. Ke všem těmto dovednostem patří plynulost řeči, dostatečná slovní zásoba, artikulace, dech, hlas, mimika obličeje a těla, koordinace pohybu, zvládnutí prostoru, rytmus a temporytmus řeči.

Další klíčovou hodnotou dramatické výchovy je *rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti*. Tyto schopnosti a psychické funkce se týkají nejenom umění a jeho chápání, ale i vztahu k životu, lidem a činnostem jakéhokoli druhu.

V dramatické výchově se také rozvíjí *schopnost kritického myšlení*, protože okolnosti a situace, které jsou ve hře nastoleny, představují problém, který má být řešen. Vyžadují myšlení, schopnost klást otázky, posuzovat varianty a hledat správné postoje a řešení. Vstup do role umožňuje odstup, který zajistí relativně objektivní pohled na problém a objektivní řešení. Vzhledem k tomu, že ve hře nehrozí postih a hra poskytuje svobodu, rozvíjí schopnost beze strachu komunikovat a projevovat svůj postoj.

Další důležitou hodnotou, kterou dramatická výchova poskytuje, je *emocionální rozvoj*, což chápeme jako pochopení různých emocí, přijetí emocí jako legitimní součásti osobnosti člověka, schopnost ovládat je a jednat s ohledem na druhé. Jedná se o zdravé uvolnění, vybití emocí, které je však často chápáno jako nevhodné, jako něco, co by mohlo ohrozit dobrou pověst člověka a jeho rovnováhu. Dramatická výchova poskytuje možnost podívat se na své emoce objektivně a od problému umět odstoupit. Osoba učitele je kontrolorem, který nám umožní usměrnit tok emocí, jejich nezralost a nepatřičnost některých projevů. Z toho vyplývá, že podstatný přínos dramatické výchovy tkví v sebekontrolě

a sebepoznání, které vede k posílení zdravého sebevědomí. Každý hráč se učí vyjádřit se, poznávat druhé a respektovat je. I ti nejméně průbojní hráči se mohou prosadit, mohou být prospěšní druhým, mohou vstupovat do role, která jim v reálném životě může být odírána. Mohou zažívat pocit sebeúcty a respektu k sobě samým. Na druhé straně je zde i příležitost pro velmi dominantní jedince. Ti si uvědomí své místo mezi druhými, naučí se je respektovat a brát na ně ohled, jak píše Machková.<sup>17</sup>

Cílem pedagogické práce v dramatické výchově by měl být jedinec, který se stane<sup>18</sup>:

1. člověkem orientujícím se v sobě, ve světě, v oblasti sociálních vztahů, v oblasti lidské práce a tvořivosti, v oblasti přírodní a ekologické, v oblasti kulturní, v etických hodnotách
2. člověkem kompetentním, schopným používat dovednosti a poznatky aktivně, tvořivě a odpovědně
3. člověkem schopným stálého seberozvíjení a adaptace, odolným vůči neustálým změnám, které s sebou moderní společnost přináší
4. člověkem vědomým si svých možností i limitů, člověkem zdravě sebevědomým, ale současně pokorným, člověkem, který je schopen sám sebe vnímat jako součást světa, jež ho v mnohém přesahuje

Dramatická výchova vychází z umění, využívá uměleckých postupů, směřuje k umělecké výchově a naplňuje také cíle umělecké: rozvoj kreativity, získávání divadelních dovedností, rozvíjení schopnosti vnímat, prožívat a hodnotit umělecké dílo a výchova kultivovaného a poučeného diváka.<sup>19</sup>

---

<sup>14</sup>Machková, Eva, Metodika dramatické výchovy, Praha: NIPOS, 2011, ISBN 978-80-7068-250-0

<sup>15</sup>Koťátková, Soňa, Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Praha, 1998, s. 62-63, ISBN 80-7184-756-9

<sup>19</sup> Dramatická výchova-Wikipedie, online, [http://cs.m.wikipedia.org/wiki/Dramatická\\_výchova](http://cs.m.wikipedia.org/wiki/Dramatická_výchova)

## 2. Metody a techniky dramatické výchovy

Metoda obecně je, jak uvádí Valenta, určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu vzdělávacího procesu určitého učiva tak, že u nich nastává učení, které vede k osvojení učiva. Jev nazývaný metoda tvoří i činnost učitele, kterou je žákovo učení navozováno a řízeno, přičemž tyto činnosti žáka a učitele tvoří společný celek, kterým je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.<sup>20</sup>

Podle Kristy Bláhové metodou rozumíme v nejobecnějším slova smyslu způsob, jak dosáhnout určitého teoretického či praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít nejrůznější počet technik, a záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém zvolíme. Metoda však může existovat i sama o sobě, bez přispění té které techniky.<sup>21</sup>

### 2.1 Průpravné hry a cvičení

Krista Bláhová říká, že důležitou součástí dramatické výchovy, kromě improvizace, kterou vnímá jako zásadní pro dramatickou výchovu, jsou průpravné hry a cvičení, neboť slouží k rozvoji osobnosti a získávání dovedností pro vlastní dramatickou práci. Krista Bláhová dělí průpravné hry a cvičení na hry, které pomáhají k:

#### A. Seznámení, uvolnění a rozeřtání

jejich smyslem je děti uvolnit, pomoci jim překonat ostych, napětí a únavu a napomoci k vytvoření přátelského ovzduší, které je potřebné pro hladký průběh práce. K rozeřtání a uvolnění mohou sloužit poskoky, honičky, pohybové rytmičky cvičení, cvičení na aktivizaci svalů a těžiště.

---

<sup>20</sup> Valenta, Josef, *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada, 2008

<sup>21</sup> Koťátková, Soňa a kolektiv, *Vybrané kapitoly dramatické výchovy*, Praha: Karolinum, 1998, s. 91  
ISBN 80-7184-756-9

### **B. Soustředění pozornosti**

které je podstatné pro jakoukoliv činnost, nejenom pro dramatickou výchovu. Lze využít jakékoli hry, které jsou běžně využívány i v jiných předmětech, postačí malá úprava.

### **C. Rozvoji rytmického vnímání a dovedností vědomé práce s rytmem, temporytmem, dynamikou a smyslem pro gradaci**

*„Neodmyslitelnou součástí jakéhokoliv našeho jednání je rytmus. Jsme jím prostoupeni, provází nás všude a neustále. Každý z nás žije svým osobním rytmem, v němž se pohybuje, mluví a jedná.“<sup>22</sup>* Každá naše činnost se odehrává v určitém tempu, které je přizpůsobeno situaci a je doprovázena pohyby, gesty, mluvou, pauzami. Temporytmus vnímáme nejenom prostřednictvím svého jednání, ale též i prostřednictvím jednání ostatních lidí.

### **D. Smyslovému vnímání**

jež je prostředníkem jakékoliv tvořivosti a schopnosti vnímat svět kolem sebe všemi smysly – zrakem, sluchem, hmatem, čichem a chutí.

### **E. Prostorovému cítění**

které je podstatou pro to, aby naše jednání bylo pravdivé a přirozené nejenom v našem reálném prostoru, ale též v imaginárním, ve kterém se pohybujeme v rámci naší dramatické práce, a to i co se týká schopnosti v prostoru komunikovat, vnímat a oslovovat partnera.

---

<sup>22</sup> Bláhová, Krista, Uvedení do systému školní dramatiky, Praha: IPOS, 1996, s.33, ISBN 80 – 7068-070-9

### **F. Fantazii a představivosti**

která je základem dramatické práce. Rozvoj fantazie a představivosti je součástí všech ostatních her a cvičení, uvolňovacích, smyslových, rytmických, partnerských, nelze jej tedy vnímat jako samostatnou skupinu.

### **G. Rozvoji partnerských vztahů a skupinové citlivosti**

kde je stavebním kamenem těchto her a cvičení komunikace s partnerem či skupinou, překonávání ostychu, budování přátelské atmosféry, důvěry a vzájemné sounáležitosti.<sup>23</sup>

## **2.2 Hra v roli**

J. Valenta nahlíží na třídění metod a technik DV z jiného pohledu. Říká, že svůj život žijeme prostřednictvím autentických sociálních rolí (žena, matka, lékař, cestující), ale též máme schopnost na sebe brát role, které autenticky nežijeme, pouze je hrajeme a hrou napodobujeme nebo tvoříme jinou skutečnost.

Podle Valenty je tedy základním a pro dramatickou výchovu specifickým metodickým principem hra v roli.

Role je chápána jako:

- a) očekávání, která vůči jedinci a jeho chování zaujímá někdo jiný. Tato očekávání mohou mít podobu psanou – pravidla, předpisy a nepsanou – projevená očekávání, normy, běžné v dané kultuře
- b) dále jako soubor vnějších projevů chování a jednání jedince při vykonávání své práce.

Výchovné hraní rolí vychází z toho, že člověk může na sebe brát jiné role, takové, které jsou mu ukládány nebo které si vybere sám a které mají výchovný potenciál.

---

<sup>23</sup> Bláhová, Krista, Uvedení do systému školní dramatiky, Praha: IPOS, 1996, s.29-43  
ISBN 80-7068-070-9

Z pedagogického hlediska je role učební úkol, který od hráče vyžaduje, aby svým chováním a jednáním vytvořil obraz jiného člověka nebo jevu, řekněme fiktivní postavu.

Obsahem role jako učebního úkolu je hraní postavy, jejího jednání, skrze onu postavu vyjevování situací a témat, která jsou obsahem učebního úkolu. Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových výchovných a vzdělávacích cílů.<sup>24</sup> Metody dramatické výchovy umožňují prožít, sdílet, reflektovat, berou na zřetel možnosti jedinců a umožňují vtáhnout celou osobnost účastníka do procesu. Základní skupinu tvoří hra, která má pravidla, jež musí účastníci přijmout.

Zcela základním členěním jsou metody, které jsou založené právě na hraní rolí, bez kterých by dramatickou výchovu nebylo možné realizovat.

Hra v roli se může uplatnit ve čtyřech skupinách hlavních metod<sup>25</sup>.

**Metoda plné hry** je založena na modelování situací z domova, životních událostí, s využitím všech aktivit, pohybu, řeči, psaní, manipulací s předměty. Plná hra je metodou univerzální, je schopna naplňovat téměř všechny cíle dramatické výchovy. Do plné hry se postupně mohou zapojovat i hráči, kteří zpočátku zapojeni nebyli, což pomáhá ostýchavějším hráčům překonat strach ze hry.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Valenta, Josef, *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada, 2008, s. 52-53, ISBN 978-80-247-1865-1

<sup>25</sup> Valenta, Josef, *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada, 2008, s. 122-214 ISBN 978-80-247-1865-1

<sup>26</sup> Valenta, Josef, *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada, 2008, s. 124 – 214 ISBN 978-80-247-1865-1

**Metoda pantomimicko-pohybová** nevyžaduje zvuk a řeč. Pohybové aktivity zahrnují nejenom pohyb těla, ale i zapojení svalstva v obličeji. Kromě pohybu je dalším prvkem typickým pro tuto metodu nepohyb. Jedná se o zastavení práce, o vypnutí svalových skupin, které dříve zapojeny byly. Můžeme vstoupit do role a být jevem – můžeme vytvarovat různé věci, vyjádřit jejich pocity. Pro méně zkušeného hráče jsou tyto aktivity snazší, nežli aktivity verbální. Při práci s dětmi je lépe zpočátku využívat právě pantomimicko-pohybové aktivity.

### **Příklady pantomimicko – pohybových metod**

#### ***Částečná pantomima***

Podstatou této metody je částečné zapojení těla do pohybu, což znamená, že některé partie těla jsou v pohybu a některé ne. Celé tělo je v částečném štronzu.

Hráče učí, aby aktivoval svou zkušenost s neverbální komunikací, a to zejména gestem a mimikou a aby se soustředil na výraz a využití jenom části svého těla. Tuto metodu můžeme využít například při modelování situace, kdy noha uvízla, nehýbe se, ale ostatní části těla se pohybují.

#### ***Dotyková hra, dotyková pantomima***

Jádrem metody je sdělování dotykem, a to z hlediska jak příjemce, tak vysílajícího. Jako příklad rolového užití této metody ji lze využít při vysílání různých informací prostřednictvím dotyku, např. různý typ pozdravů, sdělování zpráv atd. V rolovém rámci lze využít dotykových metod v plné pantomimě.

#### ***Narativní pantomima***

Pojem narativní pantomima poprvé uvedla R. Heinigová a volně jej lze přeložit jako vyprávěná pantomima. Je založena na souběhu paralelní činnosti učitele a žáka, přičemž učitel vypravuje a podle jeho vyprávění žák hraje pantomimu. Vyprávění musí být vymyšleno tak, aby bylo možné jej pantomimicky ztvárnit. Narativní

pantomimu lze kombinovat s jinými postupy, např. se štronzem či pološťtronzem. Pohyb není tvořen hráčem na základě jeho vlastního vedení.

Funkce a cíle této techniky tkví v tom, že vyprávěná pantomima je vhodná pro začátečníky, protože jim poskytuje oporu. Cílem může být běžná práce pod vedením s možností individuální improvizace. Touto technikou se aktivizuje představivost za pomoci bočního vedení vypravěče, ale jsou zachovány všechny funkce, které pantomima může mít.

### ***Plná pantomima***

Tato metoda je nejvýhodnější pro pantomimizaci osob, tzn. pantomimické hraní osob. Základem je komplexní aktivita těla, na rozdíl od částečné pantomimy. Pantomimickou hru lze realizovat ve všech fázích dramatu, ale je nutné si uvědomit, že pouze v omezené míře jí lze vyjádřit myšlenky postav. Jedná se o metodu, která rozvíjí představivost, logické myšlení, tvořivost, soubor motorických předpokladů a dramatický cit a scénický smysl.

### ***Živé obrazy***

Pojem živý obraz může být matoucí, protože může být zaměňován s pohybovou akcí. Další přívlastek, který specifikuje blíže tento pojem, je nehybný. Živý obraz je sehrání určitého jevu, osoby či situace jedním nebo více hráči, a to bez pohybu, tichem a se stabilním mimickým výrazem. U nás je často používán pojem štronzo. Živý obraz je založen na pozici jednotlivce, nebo je složen z více hráčů, kteří zauímají pozice ve vzájemném vztahu, nebo bez vzájemného vztahu, a nebo v kombinaci obojího. Živý obraz může být postaven vlastní aktivitou hráčů, kteří živý obraz budují na základě vlastní úvahy, nebo na základě improvizovaného tvoření obrazu z těl hráčů. Důležité je téma znalost tématu obrazů, pro dosažení cíle. Lze zvolit i variantu hledání různých témat právě živými obrazy. Druhou možností je stavba živého obrazu aktivitou stavitelů, kteří nejsou součástí živých obrazů. Aktivita jiných osob může zasáhnout i do proměn obrazů.



Živý obraz může mít formu obrazu bez proměny. Jedná se o verzi, která zachycuje jediný okamžik. Nebo může mít formu obrazu s proměnou, kdy se v jediném okamžiku jeden obraz promění v obraz jiný. Obsahem proměny bývá vývoj zobrazované události. Proměna může být provedena týmiž hráči, kteří v obraze jsou, nebo doplněním dalšího hráče, nebo změnou tématu, kterou jiný hráč přinesl. Změnou obrazu se mohou vyjadřovat i odlišné pozice původního obrazu. Proměnu zahájí signál učitele, signál vydaný někým z hráčů v obraze, nějakým nehrajícím členem skupiny. Další variantou je změna obrazu bez signálu, přerušení hry, dorovnání se v obraze. Z toho vyplývá, že proměna může být plynulá a přerušená. Živý obraz může mít podobu oživlého štronza, což je proměna nehybného obrazu v pantomimickou či plnou hru, která vychází z výchozích pozic a nastolení vztahů v obraze. Další variantou je zastavená pantomima, což je zastavení pantomimické hry na signál štronzo, kdy hráči na signál ztuhnou a situace se zastaví v jediném momentu. Jednou z dalších možností je zastavený pohyb, zastavení jakékoli pohybové či pohybující se akce, totiž zastavení plné hry, jakéhokoli pohybu.

Živý obraz lze využít v neozvučené podobě, v kombinaci se zvuky a slovy, pokud jsou na živém obrazu závislé. Živé obrazy se obecně opírají o ne – pohyb jako přirozený prvek chování a jako vyjadřovací prostředek člověka, také o zkušenost s postavami na obrázcích, fotografiích, se sochami. Při realizaci živých obrazů bývá zvýšený nárok a koordinaci pohybu, zastavení, svalovou výdrž, udržení rovnováhy, práci s mimikou. Rovněž jde o analýzu úkolu, který má být obrazem ztvárněn, což je mnohdy náročný úkol. Obrazy stavíme proto, abychom hrou vyjádřili pocit postavy, ale i o to, abychom i v sobě samých zárodek pocitu postavy vyvolali.

Živé obrazy používáme samostatně, ale i jako součást dramatu. Jsou výhodné i pro méně zkušené hráče, od nichž není vyžadována rozvinutá hra.

**Metody verbálně-zvukové** jsou založené na zvuku a slově. Jedná se o vypravování, iluzi, rozhovor. Jde o zvukové zpracování slov prostřednictvím temporytmu řeči, práci s tichem a pauzou, intonaci, hlasitost. Tyto metody směřují ke kvalitnímu naslouchání, k dobré technice řeči, k práci s výrazem řeči nebo zvuku a ke květnatosti mluvního projevu a kultivaci vztahu a myšlení. Podle metodiky dramatické výchovy jsou verbální aktivity pro nezkušené hráče obtížnější a je vhodné s nimi začínat po pohybových a pantomimických hrách.

### **Příklady metod verbálně - zvukových**

#### ***Dotazování***

Podstata metody je založena na kladení otázek a samozřejmě odpovědích. Tyto techniky jsou používané mimo rolovou hru, ale mohou být použity i jako forma rolové hry. Za základní formy dotazování považujeme horké křeslo, což je technika, která je založena na zpovídání určité postavy dramatu. Hráči se dotazují jako postavy v rolích nebo za sebe. Lze se dotazovat postavy, která je zastoupena předmětem. Odpovídá určený žák či určení žáci. Již podle názvu vyplývá, že dotazování bude spojeno s problémem, který se týká hlavní postavy. Funkce a cíle této metody spočívají v potenciálu otázky. Ptát se znamená být schopen formulovat otázku, vstupovat do komunikace, analyzovat odpovědi a vycházet z nich k dalšímu kladení otázek. Nelze opomenout ani trénink pohotovosti odpovědí. V rámci dramatu je dotazování určeno pro zjišťování informací, budování charakterů postav, hledání variant řešení problémů apod.

#### ***Zpěv a hudební exprese***

Podstata techniky vězí ve zpěvu samém, ale také v broukání, ve zvucích, které mohou připomínat zpěv a v pomocném dozvučení hudebními nástroji a předměty. V rámci dramatu tuto metodu využijeme při zpěvu písní kultur, které jsme potkali na svých výpravách, dotváření atmosféry hudbou a zpěvem apod.

Jako ústřední princip může všemi výše zmíněnými metodami prolínat princip improvizace, který je často zmiňován jako samostatná metoda. V této práci se však odkazujeme ke třídění J. Valenty s tím, že je improvizace zcela principiální součástí mnoha her a cvičení. Jako samostatnou metodu ji nejmenujeme, neboť ji lze nalézt ve výše zmíněných kategoriích (např. pokud v improvizaci hráč mluví i jedná, je to improvizovaná plná hra, pokud nemluví a pohybuje se, je to improvizovaná pantomima apod.).

Kromě hlavních metod lze využít v rolových hrách i metody doplňkové, které hlavním metodám pomáhají. Jedná se o **metody graficko-písemné**. Podstata této skupiny metod spočívá v tom, že žák vytváří písemný, kreslený, rýsovaný artefakt, který může být vytvářen v rolích jako konkrétní postavy, např. píšou dopisy.

Příkladem této metody jsou **Inzeráty**, jedná se o úspornou formulaci nabídky nebo poptávky.

Dalšími vedlejšími metodami jsou **metody materiállově-věcné**, které se zaměřují na práci s různým druhem materiálu, práce s kostýmem, s loutkou, se zástupným předmětem.

### **Příklady metod materiállově - věcných**

#### ***Práce s jakýmkoliv objekty***

Prostor je stavěn obvykle mimo role, ale v některých situacích mohou postavy v roli budovat, přestavovat pokoj, byt atd. V úvahu přichází i situace, kdy hráč bude nějaký objekt hrát. Materiálem pro budování objektů se v tomto případě stávají těla hráčů.

***Práce s kostýmem***

Jde o kompletní převlek či jeden kus oděvu. Oděvem se stylizuje postava, určují se její atributy. Kostým může zastupovat postavu, být ve hře místo ní. Kostým může být startovacím prvkem hry, např. klobouk po nasazení rozehrává improvizaci. Kostýmování motivuje hru v roli, užití kostýmu může hráčům velice usnadnit tvorbu postavy.

***Práce s prostorem***

Hráč využívá prostor pro svou hru, dává mu rozměr, různý význam a smysl, různé funkce. S objekty pracuje ve vztahu k sobě ale i ve vztahu k prostoru. Prostor je budován pro roli kdy stavíme např. barikádu.

***Práce s rekvizitou***

V rolových hrách je nejběžněji užívaným produktem. Rekvizita je věc, která hraje, jedná se o pohyblivý předmět, který lze snadno přemístit. Rekvizita je realitou ve světě fikce, podněcuje chování a jednání hráče a inspiruje jej. V rámci hry požíváme skutečné věci ve funkci, kterou skutečně mají, skutečné věci v jiných funkcích. Lze použít též imaginární rekvizitu, věc, která reálně neexistuje, a to v případě pantomimizace prostředí a věcí.<sup>27</sup>

Krista Bláhová uvádí, že metody a techniky nejsou pouze prostředkem, jejich používání bez řádného opodstatnění může dramatu více uškodit než prospět. V dramatické výchově a dramatu nelze dělat vše a jakkoli, podobné názory dramatickou výchovu poškozují.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Valenta, Josef, *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada, 2008, s. 124 – 214  
ISBN 978-80-247-1865-1

<sup>28</sup> Koťátková, Soňa a kolektiv, *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, Praha: Karolinum, 1998, s. 94  
ISBN 80-7184-756-9

## 2.3 Metody, které nejsou založené na principu hraní rolí

Mezi metody, které nejsou založené na principu hraní rolí, ale jsou pro dramatickou výchovu důležité, hru v roli organizují a podporují ji, patří:

A. *Obecné metody vyučování a výchovy.* Patří sem různé typy dialogů, práce s literaturou a vytváření schémat

B. *Metody specifické pro jiné předměty* - tvořivé psaní, kreslení, analýza dokumentů, pohybové aktivity, tvorba nářevů, rukodělné činnosti

C. *Technická cvičení dramatických dovedností*, např. hlasová, dechová, rytmická.

Tyto metody mohou být využívány mimo her v roli nebo v rámci rollové hry.

D. *Metody pomocné a doplňkové*, které nejsou založené na principu hraní rolí. Jedná se o různé techniky, cvičení a postupy: obecně tvořivé – např. kolik slov vymyslíš za minutu na různá písmena, vizualizační – představování si různých jevů, ale bez zasazení do rollové hry, rozehřívací - honičky, relaxační – uvolňování vleže apod., cvičení na rozvoj smyslového vnímání – Kimovy hry, ohmatávání, naslouchání různým zvukům, technická cvičení – hry na Orffovy nástroje apod.

## 3. Dramatická výchova ve výuce na prvním stupni základní školy

### 3.1 Uplatnění metod dramatické výchovy ve školních vzdělávacích oblastech

V moderním pojetí výuky je kladen velký důraz na aktivní přístup žáka ve vyučování, jehož součástí je skupinová práce žáků, při níž je využíván jejich tvořivý potenciál.

---

K jeho rozvoji přispívá stavba tvořivého vyučování, které je souborem tvůrčích činností žáků a učitelů.

Podle D. Sitné<sup>29</sup> jsou moderní vyučovací metody založeny na skupinové práci, během které jsou žáci rozděleni do stejně velkých pracovních skupin. Skupinovými vyučovacími metodami jsou brainstorming, hraní rolí, diskuze, myšlenková mapa apod.

1. Brainstorming – umožňuje přesné vyjadřování, intenzivní soustředění se na téma učiva, přispívá ke komunikaci a posiluje skupinové cítění
2. Hraní rolí – tato metoda umožňuje uplatnit teoretické poznatky během praktických činností. Rozvíjí se schopnost empatie a prezentování doposud nabytých vědomostí
3. Diskuze – základní způsob mezilidské komunikace a prosazování zájmů skupin.
4. Myšlenková mapa – verbální stránka je přenášena do grafické vizuální podoby, znázorňuje myšlenky a pojmy, které spolu souvisejí

RVP vymezuje pro 1. stupeň a první období tyto vzdělávací oblasti<sup>30</sup>:

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce
- Další disponibilní čas.dotace

---

<sup>29</sup> Sitná, Dagmar, Metody aktivního vyučování, Portál, 2013, s. – 90, ISBN 978-80-262-0404-6

<sup>30</sup> RVP, VÚP Praha, 2009, s.20 - 89

Metody dramatické výchovy mohou být hojně využívány zejména ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, kde jsou realizovány tvořivé činnosti s literárním textem – přednes, reprodukce přečteného či slyšeného textu či dramatizace.

Ve vzdělávacích oblastech Anglický jazyk, Člověk a jeho svět, Hudební výchova a Výtvarná výchova lze využít bohaté množství metod dramatické výchovy, které učivo obohatí o tvůrčí potenciál a podpoří skupinovou práci. Dokonce i ve vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace se mohou v některých případech, např. při řešení slovních úloh, využít metody dramatické výchovy.

O vzdělávacím oboru Dramatická výchova s časovou dotací 2 hodiny týdně je podrobně pojednáno v kap. 1.4.

### 3.2 Překážky a omezení při uplatňování metod dramatické výchovy v edukačním procesu

*Z výše uváděných informací „by se mohlo zdát, že metody dramatické výchovy máme uplatňovat vždy, stále. Není tomu tak – mají své limity, jejich uplatňování provází jistá úskalí. Některé limity a překážky jsou objektivní povahy, jiné jsou povahy spíše subjektivní, vyplývají buď z rigidního přístupu k edukačnímu procesu, nebo z nezkušenosti či neznalosti.“<sup>31</sup>*

Z úst mnoha pedagogů často zaznívají argumenty, proč nelze metody dramatické výchovy uplatňovat často.

R. Marušák uvádí<sup>32</sup>, že jedním z důvodů je **časová náročnost** lekcí. Pokud mají být lekce propracované, mají jít pod povrch věcí, není možné je realizovat v jedné

---

<sup>31</sup> Marušák, Radek a kolektiv, Dramatická výchova v kurikulu současné školy, Praha:Portál,2008,s.15

<sup>33</sup> Marušák, Radek a kolektiv, Dramatická výchova v kurikulu současné školy, Praha:Portál,2008 s.15 - 30, ISBN 978-80-7367-472-4

vyučovací hodině. RVP nám ale umožňuje seskupovat učivo do bloků. Lepší časovou organizaci umožní i stanovení si cíle lekce a promyšlení realizace lekce.

Podle mé osobní zkušenosti lze časovou dotaci rozvrhnout lépe, když učitel dobře naplánuje jednotlivé lekce a bere v potaz i věkové složení skupiny a její předchozí zkušenosti s prací metodami dramatické výchovy.

R. Marušák dále uvádí, že dalším důvodem je náročnost na **prostor**. Hra je základním prvkem dramatické výchovy. A ta vyžaduje prostor. Mnoho škol není vybaveno speciálně upraveným prostorem. Úprava stávajícího prostoru se jeví některým pedagogům jako časově a fyzicky náročná.

Dle mé osobní zkušenosti je zejména s mladšími žáky odklizení lavic náročnou činností. Velkou výhodou je, když škola disponuje vybavenou učebnou.

Dalším argumentem, proč nelze často využívat metody dramatické výchovy, je počet různorodých žáků ve třídě a s tím související možnost **rozdělení žáků do skupin** tak, aby žáci mohli v těchto skupinách efektivně pracovat.

Domnívám se, že i přes velmi početné třídy v základních školách v posledních letech, lze nalézt uspokojivé řešení. Důležité je, aby byli do práce aktivně zapojeni všichni žáci. Učitel, aby zajistil aktivní zapojení všech členů skupiny, promýšlí rozdělení žáků ve třídě do menších skupin tak, aby eliminoval možné konflikty mezi žáky, kteří spolu nevycházejí. Učitel, i s žáky, pečlivě vybírá vhodnou látku, která žáky motivuje. Jasně definuje zadání úkolu a tím umožňuje zapojení žáků, kteří jindy hůře spolupracují či se špatně zařazují do kolektivu. Při sestavování skupin je důležité přihlížet i na mentální vybavenost jednotlivých členů skupin.

Dalším častým argumentem, proč nelze často pracovat s využitím metod dramatické výchovy ve vyučování, je problematické **chování dětí**, zhoršená **kázeň**.



Dle mého názoru existuje několik důvodů, proč k takovému chování žáků dochází. Jedním z nich je malá či žádná zkušenost pracovat s metodami dramatické výchovy, horší sociální vztahy ve třídě, nízká sebedůvěra a důvěra v učitele a ostatní spolužáky. K problémům s kázní dochází i v případě, když je práce pro žáky nezajímavá.

Z toho vyplývá, že další překážkou může být **povaha obsahů**. Pokud jsou pro modelování vybrány obsahy, které nejsou povahy lidské, nelze využít metod a technik dramatické výchovy tak, jak jsou koncipovány. Je velkou chybou pojmát je jako metody, které výuku zpestřují.

Pro mnohé učitele je limitují i využití **rolové hry** ve výuce, a to z obavy, že ji **děti** neovládou. Hra je běžnou součástí života každého dítěte. Neschopnost zvládnout určitý typ hry ale není dána podstatou věci, ale spíše nezkušeností skupiny, zadáním obtížné techniky, bez předchozí průpravy, nesrozumitelnou instrukcí či nevhodným obsahem.

Argument, že ve školách chybí **učitelé**, kteří by byli ochotni metodami a technikami dramatické výchovy obohatit vyučovací proces, je také častý. Je pravda, že učitel dramatické výchovy by měl být vybaven specifickými kompetencemi, např. být schopen vstoupit do hry, naplánovat lekci, umět plánovat různé herní aktivity, být schopen dramaturgické i režijní práce atd. V současné době existuje mnoho publikací, které jsou dobrým vodítkem i nezkušenému učiteli, pořádá se mnoho seminářů, které jsou velmi přínosné. Domnívám se, že s jednoduchými technikami dramatické výchovy může pracovat i nezkušený učitel a pokud objeví hodnoty a potenciál, kterým dramatická výchova disponuje, získá motivaci se vzdělávat a zdokonalovat i v tomto vzdělávacím oboru.

## 4. Dramatická výchova ve výuce prvouky v prvním ročníku ZŠ

### 4.1 RVP a vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – 1. období

Dramatickou výchovu dnes již nechápeme jen jako zájmovou aktivitu, ale hlavně jako doplňující vzdělávací obor rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Některé školy si zařazují dramatickou výchovu do svých školních vzdělávacích programů, v jiných školách či třídách jsou využívány metody a techniky dramatické výchovy při výuce jiných předmětů, zejména českého jazyka a literatury, vlastivědy, výtvarné a hudební výchovy a prvouky.<sup>33</sup>

*„Prvouka je vyučovací předmět, ve kterém se žáci seznamují s prvotními poznatky o okolním světě. Zahrnuje základní znalosti z oblasti vlastivědy, geografie, biologie, fyziky i humanitních a společenských věd. Vyučuje se od prvního do třetího ročníku základní školy.“*(<http://cs.m.wikipedia.org/wiki/Prvouka>)

Vzdělávací oblast RVP Člověk a jeho svět vymezuje vzdělávání v předmětu prvouka. Týká se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví a dalších témat a rozvíjí poznatky, dovednosti a prvotní zkušenosti žáků, získaných v předškolním vzdělávání. Žáci se učí pozorovat a pojmenovávat jevy, děje, jejich vzájemné vztahy a tím si utvářejí ucelený pohled na svět. Učí se vnímat lidi kolem sebe, vztahy mezi lidmi, všítat si krásy lidských výtvorů a přírodních jevů, pozorovat je a přemýšlet o nich. Na základě pozorování vztahů mezi lidmi, poznání svých potřeb, se žáci učí porozumět současnému životu, vnímat jej jako důsledek minulosti a východisko do budoucnosti. Při osvojování poznatků ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se žáci učí formulovat své myšlenky, poznatky a dojmy a reagovat na názory a podněty druhých.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět je členěn do pěti vzdělávacích okruhů:

**Místo, kde žijeme** je tematický okruh, ve kterém se žáci učí na základě poznávání nejbližšího okolí, vztahů a souvislostí v něm chápat organizaci

---

<sup>33</sup> Kratinová, Petra Mgr.Co je dramatická výchova, clanky.rvp.cz, 2011

každodenního života se učí vstupovat do každodenního života aktivně a se svými představami. Různé činnosti a úkoly by měly v žácích probudit kladný vztah k místu jejich bydliště, postupně rozvíjet jejich národní cítění a vztah k naší zemi.

V tematickém okruhu **Lidé kolem nás** si žáci osvojují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, úcty mezi lidmi, snášenlivosti a rovného postavení mezi muži a ženami. Seznamují se se základními právy a povinnostmi, ale i s problémy, které provázejí soužití lidí ve společnosti a ve světě.

Tematický okruh **Lidé a čas** se zaměřuje na orientaci žáků v dějích a časech. Žáci se učí poznávat, jak a proč se čas měří, jak postupují události v čase. Vychází se od nejznámějších událostí v rodině, obci, regionu, postupuje se k nejdůležitějším okamžikům v historii naší země. Důležité je, aby se žáci naučili samostatně vyhledávat, získávat a zkoumat informace z dostupných zdrojů, hlavně z rodiny, ale i ze sbírek v muzeích, knihovnách atd.

V tematickém okruhu **Rozmanitost přírody** poznávají žáci Zemi jako planetu sluneční soustavy, planetu, kde vznikl život a kde se život rozvíjí. Poznávají velkou rozmanitost a proměnlivost přírody. Praktické poznávání okolní krajiny umožňuje žákům hledat důkazy o proměnách přírody, žáci se učí využívat a hodnotit svá pozorování, sledovat vliv člověka na přírodu, hledat možnosti, jak přispět ke zlepšení životního prostředí. Tematický okruh **Člověk a jeho zdraví** vede žáky k poznání sebe samých na základě poznání člověka jako živé bytosti, která má své biologické a fyziologické funkce a potřeby. Poznávají, jak se člověk vyvíjí od narození do dospělosti, co je pro něj vhodné a nevhodné z hlediska péče o zdraví, hygieny, výživy, denního režimu. Žáci získávají poučení o nemocech, o prevenci a první pomoci, o chování v různých životních situacích. Žáci přicházejí k poznání, že zdraví je nejcennější hodnota v životě každého člověka.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> VÚP, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, [www.nuv.cz:rvp-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.nuv.cz:rvp-pro-zakladni-vzdelavani), i2007, s. 37-39

## 4.2 Očekávané výstupy vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro

### 1. období

#### ***Místo, kde žijeme***

Očekávané výstupy – 1. období

Žák:

- vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozliší možná nebezpečí v nejbližším okolí
- začlení svou obec (město) do příslušného kraje a obslužného centra ČR, pozoruje a popíše změny v nejbližším okolí, obci (městě)
- rozliší přírodní a umělé prvky v okolní krajině a vyjádří různými způsoby její estetické hodnoty a rozmanitost

#### ***Lidé kolem nás***

Očekávané výstupy – 1. období

Žák:

- rozlišuje blízké příbuzenské vztahy v rodině, role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi
- odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních činností
- projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům

#### ***Lidé a čas***

Očekávané výstupy – 1. období

Žák:

- využívá časové údaje při řešení různých situací v denním životě, rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti
- pojmenuje některé rodáky, kulturní či historické památky, významné události regionu, interpretuje některé pověsti nebo báje spjaté s místem, v němž žije

- uplatňuje elementární poznatky o sobě, o rodině a činnostech člověka, o lidské společnosti, soužití, zvycích a o práci lidí; na příkladech porovnává minulost a současnost

### ***Rozmanitost přírody***

Očekávané výstupy – 1. Období

Žák:

- pozoruje, popíše a porovná viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích
- rozřídí některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvede příklady výskytu organismů ve známé lokalitě
- provádí jednoduché pokusy u skupiny známých látek, určuje jejich společné a rozdílné vlastnosti a změří základní veličiny pomocí jednoduchých nástrojů a přístrojů

### ***Člověk a jeho zdraví***

Očekávané výstupy – 1. Období

Žák:

- uplatňuje základní hygienické, režimové a jiné zdravotně preventivní návyky s využitím elementárních znalostí o lidském těle; projevuje vhodným chováním a činnostmi vztah ke zdraví
- dodržuje zásady bezpečného chování tak, aby neohrožoval zdraví své a zdraví jiných
- chová se obezřetně při setkání s neznámými jedinci, odmítne komunikaci, která je mu nepříjemná; v případě potřeby požádá o pomoc pro sebe i pro jiné dítě
- uplatňuje základní pravidla účastníků silničního provozu
- reaguje adekvátně na pokyny dospělých při mimořádných událostech (Národní ústav pro vzdělávání, Upravený RVP ZV, 2016, na [www.nuv.cz](http://www.nuv.cz))

### **4.3 Školní vzdělávací program Krok za krokem<sup>35</sup> pro předmět prvouka v 1. ročníku**

Vyučovací předmět prvouka se vyučuje v prvním ročníku jako samostatný předmět s časovou dotací dvě hodiny. Prvouka se realizuje ve vzdělávacím oboru Člověk a jeho svět, který je členěn do pěti tematických okruhů, jak uvádí ŠVP – „Krok za krokem“.

Do tvorby tohoto ŠVP jsem se nezapojila, protože jsem v té době nebyla zaměstnána v této základní škole.

Podstatou ŠVP „Krok za krokem“ je práce žáků v centrech aktivit. Učivo se po určitou dobu, nejčastěji po týdnech, vztahuje k jednomu tématu. Centra aktivit jsou rozdělena na centrum psaní, centrum čtení, centrum ateliér, centrum matematiky a centrum věd a objevů. Žáci pracují v centech jednak samostatně, jednak ve skupinách, vždy svým tempem a vlastním stylem práce. Všichni žáci se během týdne vystřídají ve všech centrech aktivit.

Dramatická výuka není začleněna jako vzdělávací oblast do tohoto ŠVP, ale vzhledem k velkému tvůrčímu potenciálu programu „Krok za krokem“ lze metody a techniky dramatické výchovy bohatě využívat.

Prvouka je realizována většinou v centru věd a objevů, ale někdy se prolíná i do jiných oblastí vzdělávání, takže její vymezení v rámci center aktivit není pevné.

Výuka prvouky je realizována předkládáním názorných pomůcek, se kterými žák může manipulovat, pozorovat je. Je kladen důraz na porozumění učiva a na návaznost mezi jednotlivými poznatky. Využívá se vlastních zkušeností žáků, podporuje se žákova tvořivost, dává se prostor k tomu, aby žák mohl vyjádřit své názory, žáci se učí naslouchat názorům spolužáků, učí se diskutovat. Žáci pozorují přírodu, pracují ve dvojicích a skupinách. Učitel přizpůsobuje způsob výuky schopnostem žáků, vede je k ohleduplnosti, k jednání bez hrubosti a to jednak vzájemnými rozhovory, dotazy, diskuzemi o řešení problémů, ale také vhodné zvolenými projekty, které komunikaci mezi žáky rozvíjejí. Rovněž vede žáky

---

<sup>35</sup> ŠVP, 3.ZŠ U Říčanského lesa, Říčany, [www.zs.ricany.cz](http://www.zs.ricany.cz)

k utváření pracovních návyků, k jednoduché samostatné i týmové činnosti  
a k dodržování zásad bezpečnosti a ochrany zdraví.

Dílčí výstupy pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – 1. Ročník:

Učební osnovy ZŠ u Říčanského lesa		
<b>Vzdělávací oblast:</b>	Člověk a jeho svět	
<b>Vyučovací předmět:</b>	Prvouka	
<b>Období – ročník :</b>	1. období – 1. Ročník	
Dílčí výstupy	Učivo	Průřezová témata a mezipředmětové vztahy
<p>Popíše cestu do školy a zpět, ví kde bydlí Řekne název školy Orientuje se ve školním prostředí, zná denní režim školy Připraví si pomůcky do školy Uspořádá si pracovní místo Rozlišuje čas k práci a odpočinku Projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem žáků, jejich přednostem a nedostatkům Dodržuje základní hygienické návyky Vysvětlí základy správné životosprávy – výživa, vitamíny, odpočinek, spánek, pitný režim, apod. Vysvětlí zásady správného chování u lékaře Uplatňuje základní hygienické, režimové a jiné zdravotně preventivní návyky s využitím elementárních znalostí o lidském těle Projevuje vhodným chováním a činnostmi vztah ke zdraví Dodržuje zásady bezpečného chování tak, aby neohrožoval zdraví své a zdraví jiných Chová se obezřetně při setkání s neznámými jedinci Odmítne komunikaci, která je mu nepříjemná V případě potřeby požádá o pomoc pro sebe i pro jiné dítě Uplatňuje základní pravidla účastníka silničního provozu Pojmenuje části lidského těla Pojmenuje běžná onemocnění Seznámí se s první pomocí v případě úrazu Orientuje se v čase – rok, měsíc, týden, den, hodina Vyjmenuje dny v týdnu Vyjmenuje čtvero ročních období a charakterizuje je Vyjmenuje měsíce jednotlivých ročních období</p>	<p>Domov Škola</p> <p>Lidé kolem nás Péče o zdraví, zdravá výživa</p> <p>Osobní bezpečí</p> <p>Lidské tělo</p> <p>Orientace v čase a časový řád</p>	<p>VDO 6.2/1 - občanská společnost a škola</p> <p>MKV 6.4/2 - mezilidské vztahy</p> <p>OSV 6.1/1 - psychohygienu</p> <p>OSV 6.1/1 - seberegulace</p>
<p>Popíše změny v přírodě podle ročního období Časově zařadí Vánoce a Velikonoce Vyjmenuje některé vánoční a velikonoční zvyky a tradice Popíše vztahy mezi rodinnými příslušníky (rodiče, děti, bratr, sestra, teta, apod.), mezigenerační vztahy Odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních činností Vypráví o svém domově, bydlišti a okolí – les, pole, potok, apod. Pojmenuje domácí zvířata a jejich mláďata Pozoruje, popíše a porovná viditelné proměny ročních období a v jednotlivých ekosystémech Hodnotí některé konkrétní činnosti v přírodě a rozlišuje aktivity, které prostředí i zdraví člověka podporují nebo poškozují</p>	<p>Kultura Rodina Soužití lidí Domov, obec, místní krajina Živočiškové Proměny přírody v jednotlivých ročních obdobích a ekosystémech Ochrana prostředí</p>	<p>EV 6.5/4 – naše obec</p> <p>EV 6.5/1 – ekosystémy</p>

# Praktická část



## 1. Úvod k praktické části

Cílem praktické části diplomové práce je poukázat na možnost využití metod a technik dramatické výchovy ve výuce prvouky v prvním ročníku ZŠ a na to, že metody a techniky dramatické výchovy, které učitel využívá ve výuce, jsou plnohodnotnými technikami a metodami, které navozují proces učení a v mnohých případech dokonce lépe slouží k zapamatování si učiva. Jsem si ale vědoma, že zapamatování si učiva nemusí být jednoznačně vlivem použitých metod a technik dramatické výchovy ve výuce, ale velký vliv má samozřejmě i schopnost zapamatování si žáků ve skupině obecně a studijní předpoklady dané skupiny.

Použití metod a technik dramatické výchovy ve výuce má velký význam pro rozvoj prosociálního chování žáků, což je ale obtížně prokazatelné.

Jsem učitelkou prvního stupně Základní školy v Říčanech. V naší škole není DV součástí ŠVP, ale učitelé mají možnost volby, jakými metodami a technikami budou své žáky vyučovat. Já sama využívám metod DV ve velké míře, zejména právě ve výuce prvouky.

Pro svou výzkumnou činnost jsem si kromě své třídy vybrala i třídu své kolegyně, která nevyužívá metod DV ve výuce vůbec, a společně s kolegyní jsme vybraly témata, vycházející z RVP a která, dle naší dlouholeté zkušenosti, jsou pro žáky hůře zapamatovatelná. Rozhodly jsme se, že provedeme malý společný výzkum, který nám, učitelkám, přinese hodnotu v tom, že budeme moci posoudit, zda mnou využívané metody a techniky přinášejí srovnatelné výsledky jako metody, které ve výuce využívá kolegyně.

Ve své třídě jsem odučila 5 lekcí za použití metod a technik DV. Kolegyně z paralelní třídy odučila hodiny se stejným tématem, ale bez využití jakýchkoliv metod a technik DV. Po čtrnácti dnech jsme dětem z obou tříd nechaly vyplnit jednoduché testy, které obsahovaly otázky z probraného učiva a zjišťovaly, do jaké hloubky si děti

zapamatovaly probírané učivo. Testy jsme s kolegyní tvořily společně a oběma nám šlo o stejnou shodu v rovině poznatkové. Testovaly jsme dosažení kognitivních a vědomostních cílů.

Když děti dotazníky vyplnily, mohla jsem porovnat výsledky v obou třídách.

Praktickou část jsem rozdělila do tří kapitol.

V první kapitole jsem zaznamenala přípravu pěti lekcí, které vycházejí z RVP pro první období základního vzdělávání a vypracovala jsem dotazník s jednoduchými otázkami, které vyplývají z probraného učiva.

Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na realizaci jednotlivých lekcí a na reflexi všech pěti odučených lekcí.

Ve třetí kapitole předkládám zhodnocení testů a závěry svého výzkumného šetření, které shrnu a zhodnotím vzhledem k těmto hypotézám:

Metody a techniky DV navozují učení v kognitivní oblasti a jsou úspěšným nástrojem dosahování cílů nejen v rovině osobnostně sociální, ale i v rovině vědomostí a poznatků.

Metody dramatické výchovy jsou vhodným instrumentem k lepšímu zapamatování si poznatků a faktů.

## **2. Charakteristika skupin (jednotlivých tříd)**

### **2.1. Způsob práce a obecná charakteristika skupiny, která využívala ve výuce klasických metod**

Skupina mé kolegyně je třída, ve které je 25 žáků, 12 chlapců a 13 dívek. Kolegyně převzala třídu v polovině školního roku, když stávající paní učitelka odešla na MD. Kolegyně pracuje klasickými metodami ve výuce, zejména využívá frontální výuku,

zařazuje často k ověření vědomostí žáků klasické paměťové testy. Několikrát za rok, když ve škole probíhá celoškolská projektová činnost, tak s žáky pracuje na určitém projektu, ale spíše opět tak, že témata předkládá žákům sama, než aby využila zvědavosti žáků a zvolila činnostní učení.

Žáci v této třídě netrpí žádnou poruchou učení, poruchou pozornosti, v této skupině se nevyskytují žádní žáci s mentálním či fyzickým postižením.

Žáci této třídy mají v sociální oblasti problémy s přijímáním druhých, jsou velmi egocentričtí a soutěživí. Tomu přispívají i výukové metody, které jsou ve třídě kolegyní využívány. I původní paní učitelka tuto třídu vedla podobným způsobem.

Prosociální chování ve třídě podporováno prozatím nebylo, na vzájemném chování žáků mezi sebou má vliv i to, dle mého názoru, že se během půl roku ve třídě vystřídaly dvě paní učitelky.

Způsob práce paní učitelky v hodinách prvouky je zaměřen na výklad učiva paní učitelkou, která klade důraz na fakta. Žáci se získané vědomosti učí z paměti, bez aktivního zapojení jich samých. Paní učitelka látku předává žákům hromadně a systematicky, reaguje na zpětnou vazbu žáků a velmi pečlivě odstraňuje chyby, kterých se žáci dopouštějí. Ve výuce využívá názorných pomůcek ve formě kartiček, nástěnných plakátů a internetových odkazů. Znalosti prověřuje formou zkoušení u tabule a testů, které vždy se žáky společně opraví a odstraní chyby.

V některých hodinách prvouky využila možnosti projektového vyučování, ale dle mého posouzení, které jsem učinila na základě rozhovoru s paní učitelkou, předkládá žákům informace ona sama a potom jim vytvoří pracovní listy, které žáci vyplňují. Myslím si, že činnostní učení není v této třídě zastoupeno, nebo pouze v nepatrné míře.

Skupinovou práci paní učitelka zařazuje do výuky při projektových dnech. Žákům sama určí, jaké činnosti budou vykonávat, většinou tyto činnosti souvisejí s prací s pracovními listy.

Práci ve dvojicích paní učitelka využívá častěji. Dvojice si vzájemně kontrolují svou práci, ve dvojicích v této třídě probíhají řízené rozhovory na zadaná témata.

## **2.2 Charakteristika skupiny, která pracovala s využitím metod a technik dramatické výchovy**

Ve třídě, kterou učím já a která pracovala s využitím metod a technik dramatické výchovy, je 22 žáků, 7 chlapců a 15 dívek.

V mé třídě mám děti s vývojovou dysfázií, s těžkými logopedickými vadami, s ADHD, s mentálním postižením a s poruchami učení. Zpočátku jsem zažívala těžkosti s chlapcem, který trpí ADHD, které se projevuje agresivními výbuchy, které směřuje proti některým svým spolužákům, značnou nepozorností, která vede k obtížnému plnění školních povinností a k narušování výuky.

Se žáky pracuji od začátku první třídy tak, že využívám projektové učení, integrovanou tematickou výuku a snažím se s dětmi vytvářet podnětné prostředí, které umožňuje inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kterých mám ve třídě 8.

Metody, které využívám ve vyučování, vedou žáky k samostatné práci, k propojenosti mezi předměty a k respektu vůči sobě navzájem.

Mezi metody, které často využívám ve výuce, patří metody a techniky dramatické výchovy.

Vztahy mezi spolužáky se od začátku školního roku velmi zlepšily. Děti si pomáhají, jsou vůči sobě ohleduplné, jsou ochotné si naslouchat a přijímat názory druhých, diskutovat o problémech a nacházet řešení, která vyhovují většině.

### 3. Lekce prvouky vycházející z RVP

#### 3.1 Lekce zaměřená na zkoumání příbuzenských vztahů v rodině

**Název:** Kdo je kdo

**Ročník:** první

**Vzdělávací oblast:** Člověk a jeho svět

**Tematický okruh:** Lidé kolem nás

**Očekávané výstupy:** rozlišuje blízké příbuzenské vztahy v rodině, role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi

**Průřezová témata:** Osobnostní a sociální výchova

**Integrace mezi vzdělávacími obory:** tělesná výchova

výtvarná výchova

hudební výchova

pracovní činnosti

jazyk a jazyková komunikace

**Rozvíjené kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikační, sociální

**Dílčí výstupy dle ŠVP:** Žák popíše vztahy mezi rodinnými příslušníky (rodiče, děti, bratr, sestra, teta apod.), mezigenerační vztahy

**Místo realizace:** třída

**Časová dotace:** blok dvou vyučovacích hodin

**Pomůcky:** kartičky se jmény a vztahy členů čtyř rodin, klipsy, archy papíru

#### POPIS LEKCE

VYPRÁVOVÁNÍ: (žáci sedí v kruhu a poslouchají)

Jednou, bylo to v neděli, venku krásně svítalo sluníčko, ale mrzlo, až praštělo, se sešla k obědu velká rodina. Vlastně, byly to rodiny tři. Rodina Marie a Josefa Novákových, starších manželů, rodina jejich dcery Moniky – Monika, Jakub a jejich syn Lukášek Jandů a rodina Jandů starších, rodičů Jakuba Jandy – Eva a Adam

Jandovi a jejich dcera Klára Jandová. Učitel může přečíst text dvakrát, čte velmi pomalu.

#### MOTIVAČNÍ ROZHOVOR (žáci sedí v kruhu)

*Popis činnosti:* Učitel se žáků ptá, zda se vyznají v tom, kdo je kdo v rodině, o které jim před chvílí učitel vyprávěl. Učitel dále klade otázky: Jak je možné, že jedna rodina jsou vlastně rodiny tři? Pročpak se jmenují ty rodiny jinak? Máte také ve své rodině více rodin? Jak se vaše rodiny jmenují? Víte, co je to rodokmen rodin? Pojdte, já vám ukážu rodokmen mé rodiny (učitel dětem ukazuje rodokmen své rodiny, který má předem připravený na archu papíru)

Učitel po dokončení motivačního rozhovoru dětem říká: „Milé děti, pojďme si teď připomenout, kdo k té velké rodině patří.“ A položí na zem kartičky se jmény všech členů rodiny. Na kartičkách jsou kromě jmen napsané vztahy rodinných příslušníků: maminka Marie, tatínek Josef, maminka Eva, tatínek Adam, babička Marie, babička Eva, dědeček Josef, dědeček Adam, syn Lukášek, maminka Monika, tatínek Jakub, vnuk Lukášek, dcera Monika, dcera Klára, syn Jakub, teta Klára, tchyně Marie, tchyně Eva, tchán Josef, tchán Adam, zeť Jakub, snacha Monika, synovec Lukášek.

Kartiček se jmény je pět sad.

#### TŘÍDĚNÍ ČLENŮ RODINY – skupinová práce

*Popis činnosti:* Učitel dále položí na zem vedle jmen všech členů rodiny dvě kartičky, na kterých jsou napsaná příjmení: Novákovi, Jandovi, i těchto jmen je pět sad.

Učitel děti rozdělí do pěti čtyřčlenných skupin a vyzve je, aby ke každému příjmení přiřadily ty členy rodiny, kteří mají takové příjmení.

Učitel vyčkává, pozoruje, jak děti pracují, do jejich činnosti nezasahuje. Když děti svou práci dokončí, všichni si sednou do kruhu a učitel opět čte počáteční vypravování a společně všichni kontrolují, zda jednotlivé skupiny přiřadily kartičky se jmény ke správným příjmením. Pokud nějaká skupina špatně přiřadí jména a příjmení, společně chybu opraví a nijak ji nekomentuje ani učitel, ani ostatní

skupiny. Po dokončení práce si každý vybere jednu kartičku se jménem a klipsem si ji připevní na dolní část trička či mikiny.

#### HLEDÁME SE – hra na rozechřátí

*Popis činnosti:* Všichni žáci se zvolna, po zaznění cinknutí na triangel, pohybují po třídě a šeptají jména členů své rodiny, tak jak si je zapamatovali z předchozí aktivity. K sobě se připojují členové rodin, jak sobě patří podle příjmení. Učitel ponechá dostatek času pro tuto aktivitu, a když vidí, že se žáci přemístili a skupinky se drží u sebe, cinkne na triangel a zvolá: např. “rodina Novákových se shromáždí u dveří”. Na tento pokyn se všichni členové rodiny Novákových – tatínek Novák, dědeček Novák, babička Nováková, maminka Nováková, tchyně Nováková, tchán Novák, rychle přesunou ke dveřím. Na další cinknutí trianguлу učitel volá: “Rodina Jandů se shromáždí o okna” a všichni, kteří mají kartičky se jmény babička Eva Jandová, tchyně Eva Jandová, syn Lukášek, teta Klára Jandová, tatínek Jakub, zeť Jakub, dědeček Adam, tatínek Adam, dcera Klára atd., se přemístí k oknu. Učitel opět ponechá dostatek času k přesunu skupiny.

V další části této aktivity učitel žákům řekne, že nyní se budou všichni rychlým krokem pohybovat po třídě a on zavolá např. vnuk, a všichni, kteří mají kartičku se jménem vnuk Lukášek, se v prostoru najdou a chytí se za ruce. Potom učitel zavolá, tchán Adam, a opět se všichni, kteří mají kartičku se jménem tchán Adam najdou a chytí se za ruce. Takto učitel pokračuje, až se vyčerpají všechna jména. Všechny vytvořené skupiny se pohybují po prostoru.

#### POHYB PO PROSTORU – tajná instrukce

Další variantou této činnosti je svolávání členů své rodiny stejnými zvuky.

Učitel předá jednomu zástupci každé rodiny tajnou instrukci o tom, jaký zvuk budou vydávat. Poté vyzve žáky, aby se opět zvolna pohybovali po třídě a že se na zvuky znamení trianglem začnou od jednoho člena jejich rodiny ozývat zvuky. Každý si musí najít svou rodinu podle příjmení a připojit se k vedoucímu a začít také

vyluzovat ty samé zvuky. Každá rodina vydává jiné zvuky, pohybuje se semknutá po prostoru.

#### ŽIVÉ OBRAZY – rozehrané, pantomima

Popis činnosti: Učitel žáky požádá, aby si vytvořili skupinky tak, aby v každé skupince byly všichni zástupci celé velké rodiny, tzn. v každé skupince bude Marie Nováková, Josef Novák, Eva Jandová, Adam Janda, Monika Jandová, Lukášek Janda a Klára Jandová – tzn. vytvoří se skupinky po 7 a ty vytvoří rozehrané živé obrazy.

Všichni ve skupinkách se domluví a na první cinknutí triangu vytvoří živý obraz, který vyjadřuje jakoukoliv situaci, která v té rodině vznikla, na další cinknutí triangu ji rozehrají jako pantomimu a na třetí cinknutí se opět přemístí do nehybného živého obrazu. Všechny skupiny se postupně vystřídají.

#### ZÁVĚR – reflexe

Popis činnosti: Skupinky, vytvořené pro předchozí aktivitu, si vezmou velký papír a pokusí se nakreslit rodokmen celé rodiny. Do rodokmenu žáci zapisují jména rodin ze hry.

#### ZÁVĚREČNÁ REFLEXE:

Rodinné vztahy v širší rodině bývají pro děti nepřehledné. Proto jsem se snažila vymyslet lekci tak, aby byla pro děti názorná a aby se vzájemné vztahy mezi jednotlivými členy rodiny srozumitelně dětem odhalily.

Během motivačního rozhovoru se děti překotně zapojovaly do debaty o svých rodinách. Každé dítě chtělo vyprávět, jak se kdo v rodině jmenuje, některé děti vyprávěly, že kromě maminky nikoho jiného nemají, ale nebyly z toho smutné, bylo to konstatování skutečnosti.

Skupinová práce s kartičkami, které se k sobě přiřazovaly, probíhala zpočátku chaoticky. Dětem chvíli trvalo, než se zorientovaly ve vztazích v rodině, bouřlivě o tom ve skupinkách diskutovaly. Diskuzi jsem musela přerušit a dětem připomenout pravidla, která jsme si na začátku lekce zopakovaly, a to, že během činností ve skupinkách se chováme co nejvíce potichu, abychom nerušili ostatní v práci. Po



tomto připomenutí tohoto pravidla se na chvíli jednotlivé skupinky ztišily, ale po krátké chvíli se opět rozbouřila hlasitá debata o tom, kam která kartička patří. Znovu jsem zastavila činnost, znovu jsem s dětmi prodiskutovala, jaká pravidla jsme si na začátku práce připomínaly. Po tomto připomenutí již děti pracovaly celkem v klidu a kartičky společně řadily k sobě.

Hra na rozehrání zpočátku, při pomalém pohybu, probíhala dobře. Děti se k sobě řadily pohotově. Chaos nastal, když jsem oznámila změnu rychlosti. Děti začaly běhat po prostoru sem tam, bylo patrné, že mají radost z pohybu, ale úplně zapomněly, jaký mají úkol. Hru jsem zastavila cinknutím na triangu, zopakovala jsem pravidla hry a na další cinknutí triangu jsem hru opět zahájila.

Když jsem vymýšlela tuto lekci, obávala jsem se, že tato část bude pro děti náročná, že ji budou zvládat s problémy, ale ukázalo se, že největší problém byla divokost a neukázněnost dětí a nikoli složitě zadaný úkol.

Část hry s tajnou instrukcí byla první zkušenost dětí s touto metodou dramatické výchovy. Zprvu jsem si myslela, že ji do lekce nezařadím, ale protože časový plán vycházel dobře, zařadila jsem ji jako volné pokračování předchozí aktivity. Chtěla jsem, aby děti prožily zkušenost s touto metodou a do této aktivity se, dle mého názoru, bylo vhodné tajnou instrukci použít.

Se živými obrazy se děti setkávaly již v minulosti, tuto metodu mají v oblibě a již velmi dobře zvládají respektovat pravidla hry, na cinknutí vytvořit živý obraz, na další cinknutí jej rozehrát a na třetí cinknutí zůstat v nehybném obrazu. Při této činnosti se děti díky bohatým předchozím zkušenostem nestyděly a velmi rychle se domluvily v jednotlivých skupinkách na realizaci úkolu.

V závěrečné reflexi si děti počínaly šikovně. V každé skupince si ustanovily jednoho člena, který zakresloval rodokmen, ostatní ho vedly. Jména členů rodin si dobře pamatovaly a jejich vztahy také. Žádná skupinka neměla v rodokmenu chybu.

SROVNÁVACÍ TEST zadaný oběma třídám

MOJE RODINA – co už umím, doplň, co tam patří

1. Maminka mého tatínka je moje

-----

2. Můj tatínek je mojí babičky z maminčiny strany

\_\_\_\_\_

3. Sestra mojí maminky je mojí babičky

-----

4. Já jsem mého dědečka

\_\_\_\_\_

Nabídka: tchán, vnuk, syn, teta, dcera, tchyně, sestřenice, bratranec, dcera,  
babička, zeť, snacha

### 3.2 Lekce zaměřená na rozpoznávání ovoce a zeleniny

(Námět jsem čerpala z lekce, kterou s dětmi realizovala lektorka dramatického kroužku v naší ZŠ)

**Název:** *Ovoce a zelenina, kdo ji pozná, ten se vyzná*

**Ročník:** první

**Vzdělávací oblast:** Člověk a jeho svět

**Tematický okruh:** Rozmanitost přírody

**Očekávané výstupy:** roztřídí některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvede příklady výskytu organismů ve známé lokalitě

**Průřezová témata:** Osobnostní a sociální výchova a Environmentální výchova

**Integrace mezi vzdělávacími obory:** Tělesná výchova

Jazyk a jazyková komunikace

**Rozvíjené kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikační, sociální

**Dílčí výstupy ŠVP:** Žák popíše změny v přírodě podle ročního období

**Místo realizace:** třída

**Časová dotace:** blok dvou vyučovacích hodin

**Pomůcky:** kostýmní znak, obrázky ovoce a zeleniny, košíček, fixy, arch papíru

#### Popis lekce

MOTIVAČNÍ ROZHOVOR – asociační kruh

Učitel vyzve děti, které sedí v kruhu, aby řekly, co je napadne, když se řekne SAD A ZAHRADA. Děti vyjadřují své myšlenky, s učitelem si ujasňují, jaký je rozdíl mezi sadem zahradou. Učitel se může doptávat: Co je sad? Jak si sad představujete? Jak podle vás vypadá zahrada? Co si myslíte, že v sadu roste? Co lidé pěstují na zahrádce? Máte zahrádku? Jak vaše zahrádky vypadá? Co na ní pěstujete? Jak zahrádku udržujete? Pomáháte při práci na zahrádce svým rodičům?

### PRÁCE NA ZAHŘÁDCE – simultánní improvizace, učitel v roli

Popis činnosti: Učitel vyzve žáky, aby si představili, jak pracují na zahrádce. Všechny zahradnické práce dobře znají, tak to pro ně bude hračka. Učitel žákům také řekne, že okolo za chvíli půjde z trhu babička a určitě si s nimi bude chtít popovídat. Na cinknutí trianglu začnou žáci pracovat na svých zahrádkách. Učitel si mezitím oblékne na hlavu šátek – kostýmní znak babičky a přistoupí k žákům. Ptá se jich na to, co na svých zahrádkách pěstují a jak se o to starají. S každým žákem prohodí pár vět, obejde takto všechny žáky.

### POPLETENÁ BABIČKA – třídění ovoce a zeleniny, skupinová práce

Popis činnosti: Žáci stále pracují na svých zahrádkách a babička jde opět kolem. Už z dálky lamentuje: „Já hlava dřevá, co jsem to provedla! Brýle jsem si nechala doma a teď mám všechno v košíčku pomíchané. Jak to na trhu budu prodávat?“

Učitel v roli přistoupí k žákům a požádá je o pomoc. „Moc vás prosím, pomůžete mně roztřídit ovoce a zeleninu?“

Učitel položí na zem košíček s obrázky ovoce a zeleniny a vyndá je z košíčku. Děti třídí na dvě hromádky ovoce a zeleninu. Pracují bez dopomoci učitele. Když jsou hotové, přichází k nim učitel v roli babičky a raduje se, že brýle byly v kapse zástěry. Hned se dívá, jak děti ovoce a zeleninu roztřídily. Pokud byla někde chyba, přiřadí ovoce nebo zeleninu do správné skupiny, stále v roli babičky.

### KDE TO ROSTE? – hra s pravidly, učitel v roli

Popis činnosti: Učitel předem rozmístí po třídě obrázky rostlin a stromů, na kterých zelenina a ovoce roste. Pokračuje jako učitel v roli a dětem říká, že má trochu času, než vyrazí na cestu na tržiště a že by se rád/a – v roli babičky, podívala, jaké rostliny a stromy a hlavně jak bohatou úrodu mají na své zahrádce. Každé dítě si vezme jednu kartičku a položí ji k obrázku rostliny nebo stromu, jak si myslí, že k sobě patří. Kdo má hotovo, sedne si do kruhu, všichni čekají, až se v kruhu sejde celá skupina. Učitel v roli potom obchází jednotlivé rostliny a stromy a hodnotí úrodu na zahrádce. Současně probíhá reflexe, pokud je přiřazena plodina ke špatné rostlině, učitel v roli babičky to napraví a okomentuje tak, aby děti věděly, kam daná plodina

patří. Může např. říct: „Jeje, tady k tomu rybízu se skutálela okurka z vedlejšího záhonu. Tak pojď okurečko, dám tě pěkně na záhonek, kam patříš.“

**PRODEJ KOMPOTŮ A SALÁTŮ** – graficko-písemná metoda, plakát, učitel v roli

Popis činnosti: Učitel je stále v roli babičky. Požádá děti, aby jí pomohly s namalováním plakátu, který by babička využila jako reklamní poutač na tržišti, až bude prodávat ovoce a zeleninu.

Děti se rozdělí do skupinek po čtyřech a domluví se na to, zda na plakát namalují lahev s kompotem, který bude obsahovat ovoce, nebo misku se salátem, který bude obsahovat zeleninu. Učitel v roli ještě děti požádá, aby pod každý obrázek napsaly složení kompotu nebo salátu.

**ZÁVĚR** – reflexe

Popis činnosti: Všichni sedí v kruhu a prohlížejí si plakát s kompoty a saláty. Každá skupina krátce pohovoří o tom, z čeho je složen jejich salát nebo kompot. Ostatní doplňují, co by ještě bylo možné do kompotů a salátů přidat.

**ZÁVĚREČNÁ REFLEXE:**

Motivační rozhovor proběhl v živé komunikaci. Děti se rozpovídaly o tom, kdo má zahrádku, kdo ji má u babičky, ale pojem sad vysvětlit neuměly.

Se simultánní improvizací měly děti první zkušenost, protože doposud využívaly ve výuce pouze živé obrazy. Protože každý prováděl improvizaci sám a všichni dohromady, tedy bez diváků, děti se nestyděly. Některé se chvíli rozhlížely po druhých, snad aby načerpaly inspiraci, ale potom již „pracovaly“ na svých zahrádkách bez okolků. Učitele v roli většina dětí přijala, jako by s touto metodou

již měly bohaté zkušenosti. Někteří se sice smály, když viděly, že mluvím a chodím jako stará babička, ale druzí s babičkou komunikovaly a tak se překonal problém s přijetím učitele v roli některými dětmi. Děti na otázky babičky odpovídaly, nestyděly se, a když jsem se jako babička ptala, s jakým zahradnickým nářadím právě pracují, byla jsem překvapena, kolik dětí zná motyku, sázecí kolík, trháček na

ovoce atd. Protože většina dětí bydlí v domcích a na vesnicích, je toto zřejmě důvod toho, že práce na zahrádce jim není cizí.

V části Popletená babička již všechny děti přijímaly učitele v roli dobře, nesmály se, reagovaly na mě přirozeně. Ovoce a zeleninu třídily s drobnými chybami, hádaly se u třídění, vykřikovaly a bylo tedy nutné jim připomenout, jaká jsou pravidla hry: nekřičíme, domlouváme se v klidu, přijímáme názor druhého, a když s ním nesouhlasíme, argumentujeme proč.....

Ovoce a zeleninu nakonec roztřídily docela dobře. Chybovaly v zařazení brokolice, angreštu a hrášku.

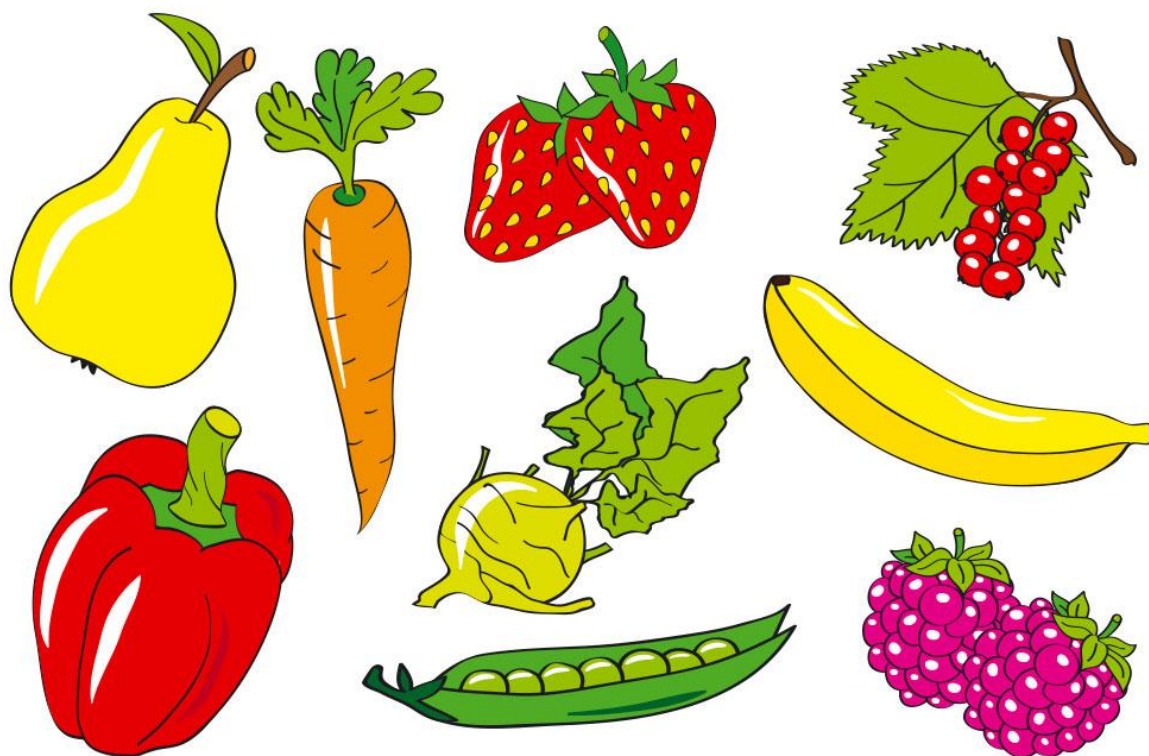
Další část hry pěkně navazovala na část předchozí, protože vlastně reagovala na chybovost v části předchozí. Děti přikládaly plodiny na keře a stromy, čehož jsem využila a na úplný závěr jsem zařadila diskuzi o tom, kde obecně roste ovoce a kde obecně roste zelenina. Z této diskuze vyplynulo, že ovoce roste hlavně na stromech a keřích, které jsou vyšší, zelenina v zemi či na nízkých keřících. Samy děti si potom opravily i přiřazení brokolice do ovoce (předchozí aktivita).

Tvorba plakátu probíhala v nadšené atmosféře. Děvčata byla velmi kreativní co do estetické výzdoby plakátu, chlapci usilovali o věcné nápisy, které by jednoduše a jasně popisovaly, co obsahují kompoty a saláty. Diskuze probíhala v klidu, děti přijímaly argumenty druhých a dokázaly i ustoupit ze svých nápadů, když většina ve skupině chtěla přijmout nápad někoho jiného. Pozorovala jsem značný posun ke zlepšení komunikace, než jak tomu bylo na začátku této hry.

V závěrečné reflexi se dokázaly děti mezi sebou v klidu domluvit, kdo bude mluvit každé skupinky, při prezentaci kompotů a salátů neskákaly mluvčímu do řeči, vyčkaly, až dokončí řeč a potom doplnily o své komentáře. V této hře jsem zaznamenala veliký posun v komunikaci mezi dětmi a v tom, že se snažily ve skupinkách dobře spolupracovat, aby byly přínosnými členy své komunity.

SROVNÁVACÍ TEST zadaný oběma třídám

OVOCE A ZELENINA – co už umím, doplň názvy ovoce a zeleniny



36

Vypiš na řádek názvy ovoce

---

Vypiš na řádek názvy zeleniny

---

### 3.3 Lekce zaměřená na rozlišování měsíců v roce a ročních období

**Název:** Maruška a Měsícové

**Ročník:** první

**Vzdělávací oblast:** Člověk a jeho svět

**Tematický okruh:** Lidé a čas

**Očekávané výstupy:** využívá časové údaje při řešení různých situací v denním životě, rozlišuje děj v minulosti, v přítomnosti a v budoucnosti

**Průřezová témata:** Osobnostní a sociální výchova

**Integrace mezi vzdělávacími obory:** Tělesná výchova

Jazyk a jazyková komunikace

**Rozvíjené kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikační, sociální

**Dílčí výstupy ŠVP:** Žák vyjmenuje měsíce jednotlivých ročních období, vyjmenuje čtvero ročních období a charakterizuje je

**Místo realizace:** třída

**Časová dotace:** blok dvou vyučovacích hodin

**Pomůcky:** kostýmní znaky: Maruška - košíček, fixy, archy papíru, jablíčka, jahody, kytička

#### Popis lekce

VYPRÁVĚNÍ – učitel v roli vypravěče

V jedné chaloupce na kraji lesa žila macecha a ta měla jednu dceru vlastní, říkala jí Holena, a jednu dceru nevlastní, ta se jmenovala Maruška. Holenu hýčkala, rozmazlovala, Marušku stále peskovala, honila z práce do práce a stále jí hubovala. Jednoho mrazivého lednového dne zatoužila Holena po fialkách. Venku bylo všude po kolena sněhu, fičel severák, ale Holena s macechou vyhnaly Marušku ven, aby fialky přinesla. Maruška si vzala košíček a smutně se vydala ven.



### HRA NA ROZEHRÁTÍ – Cesta Marušky lesem, narativní pantomima

Popis činnosti: Učitel pustí dětem na přehrávači či youtube nahrávku fičení větru a zimní bouře a dětem řekne, aby se po prostoru pohybovaly za zvuků nahrávky a představily si, že jsou Maruškou a pokusili se vcítit do pocitů nebohé dívky. Děti se pohybují po prostoru a učitel je po chvíli začíná vést slovem: „Maruška právě prochází hustým trním. Ted' přišla k zamrzlému potoku a musí přejít na druhou stranu. Marušce je hrozná zima a celá se třese. V lese zahoukal sýček a Maruška se bojácně rozhlíží kolem sebe. Ted' musí Maruška přeskočit velikou kládu, která leží přes cestu.“

Po celou dobu cvičení se ozývá nahrávka.

### VYPRÁVĚNÍ – učitel v roli vypravěče

Popis činnosti: Když děti dokončí předchozí cvičení, učitel si sedne na zem, děti si sednou do kroužku a učitel pokračuje ve vyprávění.

Maruška se prodírala nevlídným lesem, choulila se do šálu a přemýšlela, kde nalezne fialky, které chce její macecha a Holena. V tom uvidí z lesa probleskovat plameny vysokého ohně, kolem kterého sedí dvanáct mužů. Jsou to Měsícové, vládcové všech měsíců v roce: Leden, Únor, Březen, Duben, Květen, Červen, Červenec, Srpen, Září, Říjen, Listopad, Prosinec. Učitel pokládá na zem na archu vypsane měsíce, jak jdou za sebou.

### ZRCADLENÍ – charakteristické jevy jednotlivých měsíců, pantomima

Popis činnosti: Učitel žáky vyzve, aby si vytvořili dvojice, v každé dvojici budou zástupci jednoho měsíce. Žáci se postaví proti sobě a jeden pohybem vyjadřuje charakteristické rysy svého měsíce. Druhý ho věrně napodobuje. (např. leden – Tři králové, únor – masopust, březen – kvetou první květiny, duben – Velikonoce, květen – kvetou stromy, červen – vysvědčení, červenec – prázdniny, srpen – tábor, září – začíná škola, říjen – individuální téma, listopad – padá listí, prosinec – Vánoce.

### VYPRAVĚNÍ – učitel v roli vyprávěče

Popis činnosti: Učitel dále vypravuje děj.

Maruška přistoupila k měsícům a Leden, který zrovna vládne, se jí ptá, co v takovém nečase v lese pohledává? Maruška mu odpoví, že ji vyhnali do lesa pro kytičku fialek, ale kde je má v lednu najít? Leden se slitoval nad hodnou dívkou a požádal měsíc květen, aby se na chvíli ujal vlády. Květen máchl kyjem a v tom na louce blízko ohniště rozkvetly fialky. Všude jich bylo, až se louka modrala. Maruška trhala, trhala, a když měla natrhánu kytičku fialek, Leden se opět ujal vlády. Nastala zima, všude bylo plno sněhu, vítr funěl. Maruška pospíchala domů, aby jí cestou kytička nezvadla.

### ŽIVÉ OBRAZY – roční období

Popis činnosti: Učitel si s dětmi sedne do kroužku a říká jim, že rok se rozděluje na čtyři roční doby, na jaro, léto, podzim a zimu a pokládá na zem kartičky s názvy ročních dob. Ptá se dětí, jestli vědí, do jakého ročního období patří květen.

Potom děti vyzve, aby si vytvořily čtyři skupinky po pěti a každá skupinka si vybere jednu kartičku s názvem roční doby a vytvoří živý obraz, který bude vyjadřovat roční období, které si skupinka vybrala. Dětem je ponechána chvíle na přípravu, a když jsou hotové, každá skupinka na cinknutí trianglu vytvoří živý obraz.

### Narativní pantomima a živý obraz – sbírání jahod

Popis činnosti: Učitel vypravuje pokračování děje.

Maruška se vrátila domů, ale macecha s Holenou ji ani nepoděkovaly a už ji vyhnali ven pro jahody.

Učitel dětem dále říká, že nyní budou pohybem vyjadřovat to, co on říká a až se ozve triangel, vytvoří všichni hromady obraz lesa, ve které Maruška sbírala jahody.

Učitel: Maruška vyběhla z chalupy a rozhlédla se kolem sebe. Venku se šeřilo a Maruška se zatřásla strachem. Chvíli stála na místě, ale pak se váhavě rozešla

směrem k lesu. Bořila se do sněhu, padala. Začalo hustě sněžit a Maruška se zahalila do šálu, který měla přes ramena. Schoulená pozvolna kráčela lesem, až přišla k veliké fatře, kolem které opět seděli Měsíkové. Rozhlédla se po všech přítomných a prosebným výrazem žádala o pomoc. V tom na mýtině za fatrou vyrostly keříčky jahod, rozkvetly a začervenaly se. Maruška se vrhla na zem a sbírala je jako o závod. Když měla plnou dlaň jahod, zvedla se, uklonila se Měsícům a pospíchala tmavým lesem domů.

Triangl: Žáci vytvoří jeden živý obraz potměšlého lesa.

VYPRÁVĚNÍ – učitel v roli vypravěče

Popis činnosti: Učitel dále vypravuje.

Maruška se vrátila domů s jahodami, ale macecha a Holena nebyly stále spokojené. Marušku znovu vyhnaly do lesa, tentokrát pro jablíčka. Maruška se smutně oblékla a vydala se ven. Tentokrát ale nebloudila lesem sem a tam. Rovnou zamířila na mýtinu, na které seděli u ohně Měsíkové. Poprosila je o pomoc, a protože Měsíkové věděli, že Maruška je hodné děvče, pomohli jí.

Na stromech vykvetly květy a rostla a zrála červená jablíčka. Maruška je rychle natrhala, poděkovala a utíkala domů.

ETUDY – návrat domů

Popis činnosti: Učitel vyzve děti, aby vytvořily skupinky po třech a připravily si krátké etudy, kterými sehrají, jak mohla vypadat situace u Marušky doma, když se vrátila s jablky. Jedno dítě bude hrát macechu, jedno Holenu a jedno Marušku.

VYPRÁVĚNÍ – učitel v roli vypravěče

Popis činnosti: Učitel dále vypravuje.

Maceše a Holeně jablíčka nestačila. Rozhodly se, že se samy vydají do lesa a jablíček si natrhají víc. Oblékly se do teplých kožichů a vydaly se na cestu. Po cestě je zastihla silná bouře, vítr burácel, sněžilo, že nabylo na krok vidět. A macecha a Holena? Ty už se nikdy domů nevrátily.

## REFLEXE – přiřazování měsíců a ročních období

Popis činnosti: Učitel vyzve žáky, aby vytvořily čtyři skupiny a každá skupina si vzala kartičku s jedním ročním obdobím. Potom se položí na zem kartičky s názvy jednotlivých měsíců a učitel žáky vyzve, aby si každá skupina vybrala měsíce, které patří do ročního období, které mají a seřadila je tak, jak jdou za sebou. Když mají skupiny práci hotovou, společně umístí kartičky s názvy ročních období vedle sebe a potom pod každé roční období umístí měsíce, jak jdou za sebou. Celá skupina kontroluje, zda jsou měsíce zařazeny pod správná roční období a ve správném pořadí.

## ZÁVĚREČNÁ REFLEXE:

Pohádku O dvanácti měsíčkách děti dobře znaly.

Zkušenost s narativní pantomimou doposud neměly. S dětmi jsem si nejprve povídala o tom, jak se musela cítit Maruška, když vyšla z chalupy, oblečená jenom do tenké zástěry a venku fičel vítr, mrzlo, všude kolem byla tma a ozývaly se podivné zvuky. Děti jsem požádala, aby si lehly na zem, zavřely oči a představovaly si, jak se cítí Maruška. Teprve po tomto úvodu jsem pustila nahrávku a děti reagovaly pohybem na mnou čtený text. Domnívám se, že aktivita, která předcházela vlastní narativní pantomimě, vedla k tomu, že tato část hry nepředstavovala pro děti žádný problém.

V další části hry – zrcadlení, se objevil problém u ztvárnění některých měsíců. Pro děti nebylo složité pantomimicky vyjádřit letní měsíce, některé podzimní, ale neuměly si poradit s měsícem lednem, únorem a říjnem. Protože ztvárnění všech měsíců byla součástí hry, rozhodla jsem se, že s dětmi na chvíli přerušíme činnost a posadíme se do kruhu a budeme přemýšlet o tom, jaké události, změny v přírodě, zvyky zvířat, činnosti lidí, se v konkrétních měsících dějí a čím jsou tedy konkrétní měsíce charakteristické, aby bylo možné je pantomimicky vyjádřit, aby bylo srozumitelné, který měsíc je vyjadřován. Tato vsuvka velmi zkvalitnila další pokračování činností ve hře, neboť děti měly nápady, které vedly ke kvalitnějšímu pantomimickému vyjádření měsíců. Na základě této aktivity děti velmi pěkně

pracovaly v živých obrazech, když vyjadřovaly jednotlivé měsíce. Využily předcházející zkušenosti.

V narativní pantomimě v části hry – sbírání jahod, prokázaly děti zkušenost z předchozích činností, pantomimou skvěle vyjadřovaly popisované situace. Jejich pokrok v oblasti práce s metodami a technikami dramatické výchovy byl patrný. Stejně tak i pokrok v oblasti spolupráce ve skupinách, respektu jeden k druhému a zbavení se ostychu.

V další části hry – návrat domů, si děti samy tvořily skupinky, ve kterých měly sehrát krátké etudy. Věřila jsem, že tato část hry proběhne hladce, ale děti se začaly hašteřit, kdo s kým vytvoří skupinku. Dětem jsem určila časový limit dvě minuty, během kterých se všichni mezi sebou domluví, jak vytvoří skupinky. Protože ani za dvě minuty nebyly skupinky vytvořené, děti se hašteřily stále, zamíchala jsem v krabičce kartičky se jmény dětí a skupinky jsme určily losováním. Tuto variantu vytvoření skupinek děti přijaly, připadala jim spravedlivá.

V závěrečné reflexi se ukázalo, že děti se velmi dobře orientují v zařazování měsíců do jednotlivých ročních období, při vzájemné kontrole si děti neskákaly do řeči, když se k něčemu vyjadřovaly, když někdo udělal chybu, reagovaly na ni v klidu, bez emocí a výsměchu.

SROVNÁVACÍ TEST zadaný oběma třídám

## ROČNÍ OBDOBÍ A MĚSÍCE V ROCE – co už umím

1. Na řádek pod textem napiš, jaké roční období následuje po létu.

-----

2. Který měsíc je před květnem?

-----

3. Napiš, jaké měsíce patří do zimy?

-----

4. Do jakého ročního období bys zařadil/a měsíce září, říjen, listopad?

-----

5. Kolik měsíců v roce máme a kolik máme ročních období?

měsíců:

ročních období:

-----

### 3.4 Lekce zaměřená na přiřazování domácích zvířat a jejich mláďat

**Název:** *Kůzle nebo jehně? Že to není stejné?*

**Ročník:** \_ první

**Vzdělávací oblast:** Člověk a jeho svět

**Tematický okruh:** Rozmanitost přírody

**Očekávané výstupy:** Žák roztřídí některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvede příklady výskytu organismů ve známé lokalitě

**Průřezová témata:** Osobnostní a sociální výchova a Environmentální výchova

**Integrace mezi vzdělávacími obory:** Tělesná výchova

Hudební výchova

Výtvarná výchova

Jazyk a jazyková komunikace

Pracovní činnosti

**Rozvíjené kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní

**Dílčí výstupy ŠVP:** Žák pojmenuje domácí zvířata a jejich mláďata

**Místo realizace:** třída

**Časová dotace:** blok dvou vyučovacích hodin

**Pomůcky:** archy papíru, kartičky s obrázky domácích zvířat a jejich mláďat, fixy, nahrávky zvuků domácích zvířat, šátek

#### **Popis lekce:**

MOTIVAČNÍ ROZHOVOR – ASOCIAČNÍ KRUH

Učitel se žáků ptá, kdo má doma nějaké domácí zvířátko. V dalším kole se ptá, jestli se někdy byli podívat na statku a jestli někdo chová hospodářská zvířata. Ptá se i na to, zda někdo ví, kdy se rodí většinou mláďata? Zda jsou mláďata podobná svým

rodičům? Zda se nazývají stejně, jako jejich rodiče? Jaká domácí zvířata umí pojmenovat a jak se říká jejich mláďatům?

#### ZÁSTUPNÁ ŘEČ – dialog domácích zvířat

Popis činnosti: Učitel dětem řekne, aby si vytvořily dvojice, a ve vytvořených dvojicích bude jeden dospělým zvířecím rodičem a druhý jeho mládětem. Budou spolu hovořit na nějaké téma, ale mluvit budou zástupnou řečí, tedy ne česky, ani nebudou vydávat zvířecí zvuky, ale vymyslí si svou zvířecí řeč. Rozhovor začne na cinknutí trianglu a na cinknutí trianglu skončí.

#### HRA S PRAVIDLY – zatoulaná mláďata

Popis činnosti: Učitel požádá děti, aby si rozebraly kartičky s názvy zvířat a jejich mláďat a neříkaly nikomu, jaké zvíře představují. Na kartičkách je napsáno: kráva, tele, ovce, jehně, koza, kůzle, prase, sele, kachna, kachně, husa, house, slepice, kuře, beran, kozel, houser, kohout, býk. Mláďata se ztratila a hledají své rodiče. Všichni se rozmístí po prostoru a na cinknutí trianglu se začnou pomalu pohybovat. Po chvíli začne každý polohlasem říkat, kdo je a celá rodina se musí najít. Např. ten, kdo je kůzlem šeptá kůzle a chodí po prostoru a poslouchá, až zaslechne, jak druhý říká koza nebo kozel. Ví, že to jsou jeho rodiče a připojí se k nim. Když se takto všichni najdou, hra končí.

#### DOTYKOVÁ HRA, DOTYKOVÁ PANTOMIMA - pozná máma své mládě?

Popis činnosti: Učitel rozdělí žáky do skupin po pěti. V každé skupině si žáci zvolí jednoho, který bude dospělým zvířecím rodičem. V jedné skupině bude koza, ve druhé kachna, ve třetí ovce, ve čtvrté kráva a v páté prasnice. Ostatní ze skupiny se domluví, kdo bude jakým mládětem, ale jeden musí být mládětem toho zvířete, jaké mají ve skupině. Učitel požádá žáky, aby se mláďata postavila vedle sebe. Rodič naproti, vždy ke své skupince. Na cinknutí trianglu se vždy rodič dotkne jednoho mláděte a to začne pantomimicky napodobovat typické jednání, znaky,



které patří k danému mláděti. Když činnost dokončí, rodič se dotkne dalšího mláděte, to napodobuje jednání a znaky typické pro svůj druh. Takto se rodič dotkne postupně všech mláďat. Potom se musí rozhodnout, které mládě je to jeho. Učiní to tak, že jej chytne za ruku. Postupně se vystřídají všechny skupiny.

#### HRA S PRAVIDLY, PANTOMIMA – máma volá

Popis činnosti: Děti se rozmístí po prostoru a učitel pustí nahrávku se zvuky domácích zvířat. Na každý zvuk, který se ozve, děti reagují tak, že napodobují v pohybu dané zvíře. Postupně napodobí všechna zvířata, která se v nahrávce ozvala.

Další část hry spočívá v tom, že se vybere jeden žák, šátkem mu učitel zaváže oči a určí se, jakým zvířecím mládětem je. Zvolna se začne pohybovat po prostoru, poslouchá, kdy zaslechne hlas své mámy. Ostatní se pohybují také, jeden ze spolužáků na znamení učitele (dotyk na rameni), začne vydávat zvuky předem určeného zvířete. Žák se zavázanýma očima jej musí v prostoru najít. Když se mu to podaří, oči si zaváže jiný žák a určí se jiné zvíře. Vše se několikrát zopakuje, pokaždé s jiným zvířetem.

#### ŽIVÉ OBRAZY – návštěva ZOO

Popis činnosti: Učitel děti požádá, aby se rozdělily do skupinek po čtyřech. Připraví si živé obrazy, které budou představovat výběh v ZOO. Ve výběhu je vždy jeden druh zvířete. Děti se musí domluvit, jaké zvíře ztvární. Po domluveném časovém limitu na přípravu hra začne po cinknutí na triangel, děti vytvoří živý obraz, na další cinknutí ze živého obrazu odejdou. Takto se vystřídají všechny skupiny.

#### PRÁCE S PAPIREM – masky

Popis činnosti: Učitel dětem rozdá čtvrtky a fixy a na zem položí kartičky s názvy zvířat, textem dolů. Každé dítě si vybere jednu kartičku, nikomu ji neukazuje a na čtvrtku namaluje masku vybraného zvířete. Namalovanou masku vystřihne, vystřihne otvory pro oči, a když jsou všichni hotoví, přiloží si masky k obličejům.

V maskách se potom hledají mláďata s dospělými zvířaty. Když se najdou, sednou si na zem k sobě a vyčkají, až budou sedět všichni ostatní. Hra tímto končí.

#### ZÁVĚREČNÁ REFLEXE:

Úvodní diskuze na téma domácí zvířata byla velmi živá. Každé dítě se rozpovídalo o zvířeti, které má doma nebo u babičky. Děti povídaly o psech, kočkách, jeden chlapec chová hada, povídal o hadovi, někdo hovořil o morčeti, myších. Mluvílo se také o tom, že zvířata se mezi sebou dorozumívají a na tento závěr úvodní diskuze navázala další činnost, ve dvojicích mezi sebou hovořil zvířecí rodič a jeho mládě zástupnou řečí. Děti ještě nikdy nepracovaly s touto metodou a vytvořit pro ně zástupnou řeč bylo velmi obtížné. Štěkaly, mňoukaly, bučely, ale zástupnou řeč, aby zastoupila plynulou diskuzi v mateřském jazyce, nebyly schopné interpretovat. Tento úkol byl pro ně velmi obtížný.

Hra – zatoulaná mláďata, proběhla bez komplikací, děti se v prostoru pohybovaly hbitě, bylo patrné, že vnímají partnery v prostoru, dobře na jejich pohyb reagují, takže nedocházelo ke kolizím. Velmi brzy se dvojice našly.

V další aktivitě, kterou byla dotyková hra – pantomima, se zúročily všechny předcházející zkušenosti dětí, protože děti reagovaly velmi pohotově, byly schopné ztvárnit pantomimicky jednání, typický pohyb daného zvířete opravdu realisticky, takže všechny zvířecí maminky svá mláďata našly. Další část hry navazuje na tuto aktivitu, děti ji zvládly také velmi pěkně, realisticky napodobovaly po zvukovém impulzu pohyby daného zvířete. V druhé části této hry s pravidly se ukázalo být pro některé děti problémem, pohybovat se po prostoru se zavázanýma očima. Důvodem byla malá důvěra ve spolužáky, některé děti se bály, že budou do spolužáků narážet a to by jim bylo nepříjemné a u některých dětí se objevil problém s tím, že nesnesou mít zavázané oči a nic nevidět. Upravila jsem tedy pravidla hry a řekla jsem dětem, že komu vadí mít zavázané oči, ať si je zavře a komu vadí je mít i zavřené, že se nemusí hry zúčastnit. Čtyři děti se hry nezúčastnily, dvě si oči nenechaly zavázat, ale hry se zúčastnily se zavřenýma očima. Na průběh hry tato skutečnost neměla vliv.

Se živými obrazy, kterými děti vyjadřovaly výběhy v ZOO, si poradily výborně. Protože s metodou živých obrazů s dětmi pracuji od začátku první třídy, mají pravidla této metody zvládnutá, vědí, jak reagovat po cinknutí trianglu a již se neostýchají. I domluva proběhla rychle, bez vášnivých dlouhých diskuzí.

V závěrečné aktivitě této hry si děti vyrobily masky. Předpokládala jsem, že časová dotace, kterou jsem si předem naplánovala, bude dostatečná, ale ukázalo se, že děti si své zvířecí masky chtějí vyrobit opravdu důkladně. Musela jsem prodloužit čas na výrobu masek o polovinu, místo plánovaných deseti minut, jsem musela časovou dotaci prodloužit na dvacet minut, ale vnímala jsem to tak, že se děti do této hry tak vžily, že je pro ně velmi důležité, aby své masky vyrobily s pečlivostí a tak, aby s nimi byly samy spokojené. Poslední fáze, hledání mláďat a dospělých, proběhla již díky precizně vymalovaným maskám a tudíž dobře rozpoznatelným, rychle.

SROVNÁVACÍ TEST zadaný oběma třídám

## DOMÁCÍ ZVÍŘATA A JEJICH MLÁĎATA – co už umím

1. Napiš, jak se nazývá mládě od ovce.

---

2. Je maminkou kachněte kačer? (Ano-Ne)

---

3. Patří k sobě beran, koza a jehně? (ANO-NE)

---

4. Napiš, jak se nazývá tatínek kuřete.

---

5. Dopíš, jak se říká mamince a tatínkovi selete.

---

6. Dopln, kdo z rodinky chybí: husa, houser, .....

---

### 3.5. Lekce zaměřená na zapamatování si telefonních čísel na záchranný systém a na řešení situací, které souvisejí s nehodami všeho druhu (Policie, hasiči, záchranná služba)

**Název:** Haló, můžete mně pomoci?

**Ročník:** První

**Vzdělávací oblast:** Člověk a jeho svět

**Tematický okruh:** Lidé kolem nás

**Očekávané výstupy:** Žák odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních činností

**Průřezová témata:** Osobnostní a sociální výchova

**Integrace mezi vzdělávacími obory:** Tělesná výchova

Výtvarná výchova

Jazyk a jazyková komunikace

**Rozvíjené kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální

**Dílčí výstupy ŠVP:** Žák v případě potřeby požádá o pomoc pro sebe i jiné dítě

**Místo realizace:** třída

**Časová dotace:** blok dvou vyučovacích hodin

**Pomůcky:** arch papíru, fixy, telefony, přehrávač či PC

**Popis lekce:** MOTIVAČNÍ ROZHOVOR - ČÁST PRVNÍ, VYPRÁVĚNÍ UČITELE

Učitel dětem vypravuje příběh: Jednoho horkého letního dne se rozhodli dva kamarádi, že se pojedou projet na kola. Vzali si batohy na záda, do batohů přibalili svačiny, telefony a vyjeli. Nejprve jeli po městské cyklostezce, která se vinula podél města, ve kterém hoši bydleli. Na konci města se stáčela k lesu a dále již vedla lesní

cesta, která byla plná kořenů a výmolů. Jeden chlapec se rozhodl, že kamarádovi ujede, aby ho pozlobil. Najednou se ozval výkřik, rána a potom už bylo jenom ticho. Když dojel druhý kluk na místo nehody, našel ležet svého kamaráda na zemi s rozbitou hlavou a v bezvědomí.

Učitel se ptá: Co si děti myslíte, že by měl chlapec udělat? Má někomu zatelefonovat? Komu? Co má říct? Má kamarádovi pomoci sám?

Děti odpovídají, říkají, jak by samy danou situaci řešily. Pokud v diskuzi dospějí k tomu, že by měl chlapec zavolat záchrannou službu, učitel se ptá, zda znají telefonní číslo – 155. Pokud ano, učitel ho zapíše na arch, pokud ne, učitel ho také zapíše na arch, ale několikrát se k němu vrátí a připomene.

#### HRA NA ROZEHRÁTÍ – výlet

Popis činnosti: Učitel dětem řekne, že si teď zahrají, jak to s chlapci bylo, a požádá je, aby se jednotlivě rozptýlili po prostoru. Na zvukové znamení, kterým může být cinknutí na triangel, se začnou v prostoru děti pohybovat zvolna a pomalu – rychlostí jedna, na další cinknutí se začnou pohybovat rychleji – rychlostí dvě a na třetí cinknutí – rychlostí tři. Učitel vždy po chvíli zvolá např. rychlost jedna a děti se pohybují pomalu, za chvíli zvolá např. rychlost tři a děti se začnou pohybovat velmi rychle, takto učitel po nějakou dobu střídá rychlosti, děti se stále pohybují po prostoru.

V druhé části hry děti vytvoří dvojice, chytí se za ruce a pohybují se po prostoru, na verbální znamení učitele se rychlost pohybu střídá.

Ve třetí části hry se všichni rozptýlí po prostoru, pohybují se zvolna a na zvolání učitele „honíme kamaráda rychlostí dvě“ se děti snaží chytit svého kamaráda, který byl s nimi ve dvojici v předchozí části hry. Takto se opět střídá rychlost. Kdo svého kamaráda chytil, ten se sedne mimo prostor. Hra končí, když v prostoru nezůstane žádný hráč. Pokud by hra trvala dlouho a v prostoru by bylo ještě hodně hráčů, učitel hru ukončí na zvukový signál – cinknutí na triangel, což dětem předem řekne.

**PANTOMIMA – nehoda v lese**

Popis činnosti: Učitel děti rozdělí do dvojic. Požádá je, aby si připravily pantomimu, ve které sehraji to, jak se asi mohla nehoda stát a jak druhý chlapec jednal. Po vypršení časového limitu na přípravu sehraji postupně pantomimu všechny dvojice. Hra začne na zvukové znamení, na další zvukové znamení je ukončena.

**ETUDY – volání o pomoc**

Popis činnosti: Učitel děti požádá o to, aby se rozdělily do skupinek po čtyřech. V každé skupince si domluví, kdo bude představovat zraněného kamaráda a ti ostatní budou hrát další účastníky nehody. Když se děti rozdělí do skupinek, připraví si etudy, ve kterých sehraji průběh nehody a následné pomoci zraněnému kamarádovi. Vystřídají se všechny skupiny.

**DOTAZOVÁNÍ – učitel v roli, telefonický rozhovor**

Popis činnosti: Učitel vstoupí do role, bude představovat telefonistu na lince 155. Děti zůstávají ve skupinkách, v jakých hráli etudy. Učitel se dětí bude dotazovat, kde se úraz stal, jak vypadají projevy úrazu, zda je zraněný v bezvědomí a jakou pomoc mu zatím účastníci nehody poskytli. Probíhá telefonický rozhovor se záchrannou službou a účastníky nehody.

**Popis lekce: MOTIVAČNÍ ROZHOVOR – ČÁST DRUHÁ, VYPRÁVĚNÍ UČITELE**

Učitel říká: „Naše vyprávění pokračuje dalším příběhem. Jednou, bylo to v létě, se čtyři spolužáci, kteří spolu bydleli ve stejné vesnici, domluvili, že si půjdou hrát na pole, kde právě zemědělci sklídili obilí, a slámu svázali do stohů a nechali ještě dosušit na poli. Když na pole přišli, lezli na stohy, skákali na nich až jednoho chlapce, který se jmenoval Jenda, napadlo, že si ze stohu udělají domeček. Chvíli si u něj hráli, když se začalo stmívat. Domů se hochům ještě nechtělo, ale přibývajícím tma jim naháněla strach. Jenda najednou vykřikl, že má v kapse zápalky, že si rozdělají ohýnek, aby se tolik nebáli. Na hromadu nanosili náruče slámy, pár klacíků

a škrtli. Ohýnek se pěkně rozhořel, vesele plápolal, když v tom se zvedl náhlý vítr a plameny nachýlil ke stohu slámy. Ten v jednom okamžiku vzplál ohromným plamenem.“

Učitel se po skončení vyprávění dětí ptá, jak by se samy zachovaly, kdyby v takové situaci byly, kam by zavolaly, zda by zůstaly na místě, nebo utekly. Děti reagují na otázky a buď samy, nebo s dopomocí učitele přicházejí na to, že v takové situaci se musí zavolat linka 150, což jsou hasiči. Na arch papíru učitel zapíše číslici 150.

#### POHYBOVÁ HRA – oheň

Popis činnosti: Učitel děti požádá, aby se postavily do prostoru, a za zvuků hudby se snaží napodobovat plameny, které šlehají nejprve nízko a potom stále výš a výš.

#### ŽIVÉ OBRAZY – práce hasičů

Popis činnosti: Učitel říká: „Kluci byli naštěstí pohotoví a zavolali na linku 150. Hasičům řekli, co se stalo a kde hoří, a hasiči je pochválili i za to, že nestojí u hořícího stohu, ale daleko od něj, aby se jim nic nestalo.“ Potom děti vyzve, aby utvořily skupinky po čtyřech a připravily si živé obrazy, které budou představovat hasiče při práci. Skupinky vždy na cinknutí trianglu vytvoří živý obraz, na další cinknutí z něj vystoupí. Takto se všechny skupiny vystřídají.

#### **Popis lekce:** MOTIVAČNÍ ROZHOVOR – ČÁST TŘETÍ, VYPRÁVĚNÍ UČITELE

Učitel pokračuje ve vypravování. „Další příběh, který vám teď budu vypravovat, se stal před vchodem do domu, ve kterém bydlela malá Eliška. Jednou šla Eliška ze školy a po cestě si vyndala z aktovky mobilní telefon. Zavolala mamince, že už jde domů, ale když s ní domluvila, tak telefon neuklidila zpět do aktovky, ale po cestě domů si s ním hrála. Jak byla zabraná do hry, ani si nevšimla, že za ní jde cizí muž. Ten muž stále zrychloval, a když došla Eliška ke dveřím domu, ve kterém bydlela, a chtěla si odemknout dveře, ten muž ji povalil na zem a telefon jí z ruky vytrhl a utekl.“ Učitel se dětí ptá, co by v takové situaci dělaly? Děti hovoří o tom, jak by se zachovaly, komu by šly říct o pomoc, kam by zavolaly. Buď samy, nebo s dopomocí, přijdou na to, že v takové situaci zavolají policii -158.



Na arch papíru učitel napíše číslici 158.

#### DOTAZOVÁNÍ, IMPROVIZACE – telefonát na policii

Popis činnosti: Učitel požádá žáky, aby vytvořili dvojice a domluvili se, kdo ve dvojici bude Eliškou a kdo bude policistou na lince 158. Děti ve dvojicích, všechny dvojice najednou, začnou na zvukový signál hrát improvizovaný rozhovor Elišky a pracovníka na lince 158. Učitel prochází mezi dvojicemi a poslouchá, jak rozhovor probíhá. Pokud rozhovory probíhají tak, jak by formálně měly, učitel de druhém kole činnosti děti požádá, aby se vyměnily a role si vystřídal. Pokud mají rozhovory dětí nedostatky, učitel přistoupí k aktivitě, která bude dětem návodem, jak vést rozhovor s pracovníkem linky 158.

#### MLUVÍCÍ PŘEDMĚT – UČITEL V ROLI, telefonát na policii

Popis činnosti: Učitel položí na židli telefon, který bude představovat pracovníka na lince 158 a na druhou židli se sedne sám a hraje v roli Elišky. Dětem demonstruje, jak má probíhat správně vedený rozhovor s pracovníkem policie. Potom požádá děti, aby si své role vyměnily a pokračovaly v aktivitě, kdy ve dvojicích hrají telefonický rozhovor Elišky s policií, pouze si vymění role.

#### DOKUMENT – popis zloděje

Popis činnosti: Učitel dětem říká, že Eliška odjela s maminkou na policii, kde se jí policisté ptali, jak pachatel vypadal, protože pro ně bude snazší ho hledat. Děti potom požádá, aby utvořily tří členné skupiny a v nich se domluvily na popisu pachatele. Když se domluví, jak pachatel vypadal, nakreslí na arch papíru jeho podobiznu.

#### ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

Učitel se dětí ptá a společně diskutují o tom, jak se mají chovat v situacích, kdy se něco zlého přihodí, jak takovým situacím mohou předcházet a na jaká tel. čísla se mohou obrátit, když potřebují pomoci.

### ZÁVĚREČNÁ REFLEXE:

Během motivačního rozhovoru děti ani nedutaly. Již z dřívějších rozhovorů s dětmi o nebezpečných aktivitách, jsem si všimla, že tato témata děti velmi přitahují, a ty proto zaujatě naslouchají.

Ve hře na rozehrátí jsem narazila na přílišnou potřebu dětí se vyběhat. Nejprve vůbec nerespektovaly pravidla, která jasně definovala, že rychlost tři není zběsilé běhání po prostoru, ale velmi rychlá chůze. I přes mnohá opakování se mně nepodařilo děti usměrnit tak, aby všechny dodržovaly určená pravidla. Aktivitu jsem proto ukončila dříve, než jsem měla v úmyslu, protože jsem se obávala, aby nedošlo k úrazu. Po této aktivitě, ač byla zařazena na začátek lekce, jsem vyhlásila přestávku a děti se šly proběhnout na školní dvůr. Po návratu jsem využila pokračování lekce a dětem jsem řekla, že děti na výletu nedodržovaly pravidla bezpečného chování, stejně jako ony samé a stala se nehoda, kterou právě teď pantomimicky ztvární. V části etudy – volání o pomoc se ukázalo, že děti nemají žádné zkušenosti s tím, jak telefonovat na čísla záchranného systému. Velmi vhodnou aktivitou, kterou jsem naplánovala poté, a to učitel v roli, jsem měla dětem příležitost ukázat, jak má volání o pomoc a následná pomoc skutečně probíhat, jaké důležité informace musí být sděleny.

V druhé části hry, během motivačního rozhovoru na téma požáru, děti opět velmi soustředěně poslouchaly, bylo vidět, že je příběh zaujal. V pohybové hře – oheň děti skvěle pohyby svých těl vyjádřily plameny a plamínky, které se rozhořivaly a následně hořely. Živé obrazy, práce hasičů, děti zaujaly. Jednak bylo na jejich činnosti patrné, jak se sžily s příběhem a potom i to, že každé dítě se v tu chvíli stalo hrdinou hasičem, který zachraňuje malé děti.

Ve třetí části hry jsem se setkala s tím, že na téma obtěžování dětí dospělými agresory je v rodinách opomíjené. Děti byly velmi překvapené, během motivačního rozhovoru, že by k takové situaci mohlo dojít. Domnívám se, že to bylo proto, že si neuměly představit nebezpečí, která na samotné děti na ulici číhají, protože žádné dítě ze skupiny se nikdy samo nepohybovalo po ulici. Telefonát na policii děti zvládly dobře, vzhledem k předcházející zkušenosti. Vyjadřovaly se přesně, jasně, srozumitelně, udávaly přesné adresy, kde k přepadení došlo. Střídání ve dvojicích

mělo ale úskalí v tom, že některé děti opakovaly přesně text svého předchůdce, tak jak si ho zapamatovaly. Toto se ale objevuje i v jiných hodinách a aktivitách. Některé děti nemají tak rozvinutou slovní zásobu a fantazii, aby byly schopné samostatně vymyslet příběh či situaci.

V části hry – dokument děti kreslily podobiznu pachatele. Tato aktivita si vyžádala mnohem delší čas, než jaký jsem si předem naplánovala. V závěrečném rozhovoru děti prokázaly mnohem větší informovanost o nebezpečích, která na ně mohou číhat, měly dobré povědomí o tom, na jaká telefonní čísla v konkrétních případech mají zavolat. Celkový průběh této lekce mně ukázal, že tato témata jsou pro děti velmi zajímavá, neboť jsou z reálného života a také to, že děti v tomto věku nejsou dostatečně informované o možných rizicích, se kterými se mohou setkat.

SROVNÁVACÍ TEST zadaná oběma třídám

KAM MÁM VOLAT, KDYŽ SE NĚCO PŘIHODÍ - co už umím

1. Na jaké telefonní číslo zavoláš, když jsi s kamarádem venku a kamarád se ošklivě zraní na kolečkových bruslích a potřebuje okamžitou pomoc?

---

2. Co musíš nejdříve říct, když voláš na policii, protože ti před domem ukradli kolo?

---

3. Jsi sám/sama doma a od sousedů se valí černý kouř. Kam zavoláš a na jaké telefonní číslo?

---

4. Kam se dovoláš, když zavoláš na linku 158?

---

5. Kam se dovoláš, když zavoláš na linku 150?

---

6. Kam se dovoláš, když zavoláš na linku 155?

---

## 4. Realizace a reflexe jednotlivých lekcí

### 4.1 Realizace a reflexe lekce Kdo je kdo?

#### ***Realizace a reflexe: část – VYPRAVOVÁNÍ***

Lekci jsem uvedla tím, že jsem žákům vypravovala příběh jedné rodinné sešlosti. Záměrně jsem vybrala rodiny, které jsou provázané složitějšími příbuzenskými vztahy, aby bylo možné lépe dětem ukázat, kdo je kdo.

**Reflexe:** Žáci poslouchali, ale bylo na jejich výrazu vidět, že se ve vztazích v rodině z příběhu neorientují. Během motivačního rozhovoru se jim ale vazby rozkrývaly a žáci začínali mít lepší vhled do těchto rodinných vztahů. Diskutovali o svých rodinách, každý chtěl vyprávět, jak se celé jejich rodiny jmenují a kdo je či maminka. Když jsem položila na zem kartičky se jmény rodinných příslušníků, postupně si děti všechny kartičky přečetly a začaly se dohadovat, kdo ke komu patří.

#### ***Realizace a reflexe: část – TŘÍDĚNÍ ČLENŮ RODINY***

Děti jsem chvíli nechala diskutovat o tom, kdo ke komu patří a kdo je vlastně kdo, a po chvíli jsem vedle kartiček se jmény členů rodiny položila na zem i kartičky s příjmením. Abych dětem připomněla příběh z úvodu lekce, znovu jsem jim jej vyprávěla a potom jsem děti vyzvala, aby se rozdělily do čtyřčlenných skupin. Když tak učinily, požádala jsem je, aby ve skupince všechny spolupracovaly a pokusily se přiřadit ke jménům i příjmení členů rodiny. Do činnosti jsem nezasahovala, pouze jsem pozorovala, jak děti pracují. Když děti dokončily práci, opět jsem převyprávěla příběh a společně jsme kontrolovaly, jak děti přiřadily jména a vztahy členů rodiny a jejich příjmení.

**Reflexe:** Rozdělování do skupinek proběhlo s menšími obtížemi, protože děti nebyly schopné se domluvit, kdo bude s kým ve skupině. Musela jsem to vyřešit tak, že jsem napsala jména dětí na kartičky a skupinky se vylosovaly. Při vlastní práci děti pracovaly soustředěně a se zaujetím, snažily se kartičky přiřazovat správně, diskutovaly, když s něčím někdo nesouhlasil. Respektovaly pravidla, která

jsme si určily na začátku práce, a to, že při skupinové práci se budou chovat tiše a nebudou vyrušovat ostatní skupinky. Některé skupiny přiřazovaly kartičky vcelku správně, některé s chybami. Na konci činnosti, když jsme kontrolovaly práci, jsem požádala děti, aby se podívaly, zda jejich kamarádi mají kartičky přiřazené správně a pokud je někde chyba, aby ji společně opravily. Když byla tato činnost dokončena, děti si připnuly klipsem kartičku se jménem, kterou si vybraly, a pokračovaly jsme v práci.

### ***Realizace a reflexe: část – HLEDÁME SE***

Dětem jsem vysvětlila, že se budou po cinknutí pohybovat zvolna a pomalu po třídě a šeptat jména členů své rodiny. Ti se k nim budou připojovat, a když už si budou myslet, že jsou všichni, chytí se za ruce a společně se pohybují po prostoru. Když jsem viděla, že se vytvořily rodiny a již nikdo nezbývá, cinkla jsem na trianql a požádala jsem jednotlivé rodiny, aby se přesunuly na určená místa.

V druhé části aktivity jsem dětem řekla, že nyní se budou pohybovat po prostoru rychleji, ale nebudou běhat a já zavolám např. vnuk Lukášek. Všichni, kteří mají kartičky se jménem Lukášek, se chytí za ruce a pohybují se po prostoru spolu. Takto jsem pokračovala, až jsem vyčerpala všechny členy rodiny.

**Reflexe:** Tato aktivita byla pro děti náročná. Těžko byly schopné sledovat, kdo k nim patří, kdo nepatří. Také si nepamatovaly, jací členové rodiny patří do jejich skupiny. Když ale zjistily, že se vždy shromažďují lidé, kteří mají stejné příjmení, bylo to pro ně snazší. Po prostoru se pohybovaly zmateně. Ve druhé části činnosti bylo vidět, že je pro ně snadnější a že ji lépe chápou. V prostoru se hledaly nejprve očima, teprve potom se k sobě přesouvali. Tím se pohyb po prostoru stal méně chaotickým, jako to bylo v první části hry.

### ***Realizace a reflexe: část – POHYB PO PROSTORU***

Předcházející činnost jsem obohatila o zařazení zvuků do hry. Dětem jsem vysvětlila, že stále patří do té samé rodiny, na kartičce mají své jméno a příjmení. Jednomu zástupci z obou rodin jsem předala tajnou instrukci, že při pohybu

prostorem bude vydávat zvuky, které si vymyslí. Ostatním jsem vysvětlila, že musejí dávat velký pozor na zvuky, které se začnou ozývat a hlídat si, kdo je vydává. Pokud to bude člen jejich rodiny, podle příjmení, pak mají začít vydávat stejný zvuk a připojit se k vedoucímu.

Děti úkol dobře pochopily.

**Reflexe:** Předání tajné instrukce se podařilo uchovat v tajnosti, takže opravdu nikdo nevěděl, kdo bude nositelem typického zvuku. Pohyb po prostoru probíhal v klidu, děti byly soustředěné a nevydaly ani hlásku. Po chvíli se začal ozývat zvuk, nejprve od zástupce jedné rodiny, po chvíli se ozýval i druhý zástupce. Děti zpočátku váhaly s připojením se k vedoucímu, ale za nějaký okamžik si uvědomily, k jaké části rodiny patří a přidaly se. Aktivita se vydařila, protože děti dobře a soustředěně pracovaly, pochopily zadání hry a dodržovaly pravidla, která byla určena před začátkem lekce.

#### ***Realizace a reflexe: část – ŽIVÉ OBRAZY***

Když byla dokončena předchozí aktivita, požádala jsem děti, aby si vytvořily skupinky tak, aby v každé skupince byly všichni zástupci celé velké rodiny. Ve skupinkách bylo vždy 7 dětí. Děti měly za úkol domluvit se na realizaci živých obrazů, které budou na cinknutí na triangu rozehrávat jako pantomimu. Na třetí cinknutí se opět jejich pohyb zastaví v živém obraze.

**Reflexe:** Vytváření skupinek proběhlo rychle a bez problémů. Příprava živých obrazů se ale neobešla bez malých nedorozumění. Děti je ale ustály, protože pochopily, že když se budou hádat, tak úkol nesplní. Živé obrazy vytvářely na základě svých zkušeností ze svých rodinných životů, s rozehráním pantomimy měly malé problémy. Nebylo to ale, protože by nevěděly, jak mají situaci rozehrát, ale protože se styděly. Jedna skupinka nebyla schopna vůbec rozehrát živý obraz. Nenutila jsem ji. S následným zastavením pohybu si dobře poradily a neměly ani těžkosti s tím, v klidu vydržet.

## 4.2 Realizace a reflexe lekce Ovoce a zelenina, kdo mě pozná, ten se vyzná

### **Realizace a reflexe: část – MOTIVAČNÍ ROZHOVOR**

Na moje otázky děti odpovídaly nadšeně. Co je zahrádka, to věděly všechny děti. Pojmenovávaly, co doma na svých zahrádkách pěstují. Většinou se jednalo o květiny a v menší míře o ovoce. Zeleninu na zahrádkách nepěstují. Na otázku co je sad, ale odpovědět neuměly. Navedla jsem je hádankami. O práci na zahrádce toho mnoho nevěděli a rodičům pomáhá malá část dětí.

**Reflexe:** Děti povídaly o svých zážitcích na zahrádce více z pohledu setkání se s různými živočichy, než z pohledu pěstování plodin a péče o zahrádku.

### **Realizace a reflexe: část – PRÁCE NA ZAHRÁDCE**

Před zahájením této činnosti jsem musela s dětmi prodiskutovat to, jakým způsobem se pracuje na zahrádce, jaká náradí se používají. Bez této přípravy by nebylo možné pokračovat v další činnosti, protože děti neměly mnoho vědomostí o práci na zahradě. Na základě debaty již byly schopné zahájit činnost dle pokynů, napodobovaly práci na zahradě, okopávaly, sely, sázely, trhaly, stříhaly. Když jsem si vzala na hlavu šátek a vstoupila jsem do role babičky, přijaly mně jako babičku. Odpovídaly na moje všetečné otázky, vyprávěly, co pěstují.

**Reflexe:** Činnost prováděly děti zaujatě, nešaškovaly, opravdu se snažily napodobovat práci na zahrádce. I když jsem se v roli babičky bavila s ostatními, pokračovaly v práci po celou dobu realizace této aktivity. Respektovaly také pravidla hry a svou činnost zahájily opravdu až po cinknutí na triangl.

### **Realizace a reflexe: část – POPLETENÁ BABIČKA**

Jako učitele v roli mě děti dobře přijímaly již v předchozí aktivitě a nebylo tomu jinak ani tentokrát. Stále si se mnou ještě chtěli povídat, co na zahrádce pěstují, neodpoutaly se zcela od předcházející aktivity, ale když jsem položila košíček



s obrázky ovoce a zeleniny na zem a požádala děti o pomoc, okamžitě se přeorientovaly na novou situaci. Řekla jsem, že je potřeba roztřídit ovoce na jednu stranu a zeleninu na druhou. Obrázků bylo dostatečné množství, nebylo potřeba pracovat ve skupině. Každý si vybral pět kartiček a rozhodoval se sám za sebe.

**Reflexe:** Děti se nejprve strkaly a přehrabovaly kartičky. Činnost jsem musela upravit tak, aby probíhala ve větším klidu, s dětmi jsem nejprve znovu probrala pravidla a kartičky jsem otočila rubovou stranou nahoru, aby děti nevěděli, co na obrázku je. Každý si vzal pět kartiček a teprve potom je točil a třídil. Tímto způsobem probíhala činnost dobře.

#### ***Realizace a reflexe: část – KDE TO ROSTE?***

Během předchozí aktivity, kdy byly děti zaujaté tříděním, jsem rozmístila po třídě obrázky ovocných stromů, keřů a keříků. Dětem jsem řekla, že babička má ještě čas, než vyrazí na trh a ráda by se podívala, jakou mají na zahrádce úrodu. Děti si rozebraly obrázky ovoce a zeleniny a pokládaly je ke stromu či keři, podle toho, kde si myslely, že rostou. Kdo položil svou kartičku, šel si sednout a čekal na spolužáky. Když celá skupina dokončila práci, všichni seděli v kruhu, já jsem v roli babičky obcházel jednotlivé stromy a keře a keříky a hodnotila jsem bohatou úrodu. Pokud jsem někde objevila špatně přiřazený obrázek, položila jsem ho na správné místo se slovy: „Ajajaj, tady se nám zatoulal květák na záhonek ke kedlubnám.“

**Reflexe:** Tato činnost proběhla bez problémů a děti i bez velké chybovosti přiřazovaly plodiny k rostlinám a stromům a keřům. V kruhu seděly v klidu, respektovaly pravidla hry, čekaly, až práci dokončí všichni.

#### ***Realizace a reflexe: část – PRODEJ KOMPOTŮ A SALÁTŮ***

Nadále jsem byla v roli babičky. Když se děti rozdělily do skupinek, požádala jsem je, aby mně nakreslily plakát, který mohu požit jako reklamu na svoje kompoty a saláty, které chci na trhu prodávat. Každá skupinka se domluvila, zda bude kreslit láhev kompotu či mísu se salátem a děti měly za úkol nakreslit několik druhů ovoce a zeleniny. Pod obrázek ještě vypsaly složení kompotu a salátu.

**Reflexe:** Tato část úkolu se vydařila. Děti nejenom, že se rychle a v klidu rozdělily do skupinek, ale také se snadno domluvila na tom, zda budou malovat salát nebo kompot. Všichni z každé skupinky se zapojili do práce, nikdo nerušil, nikdo nelelkoval. Po namalování plakátů jsme je vyvěsily ve třídě.

#### **4.3 Realizace a reflexe lekce Maruška a Měsíkové**

##### ***Realizace a reflexe: část – VYPRÁVĚNÍ***

Příběh jsem vypravovala pomalu, děti seděly a poslouchaly.

**Reflexe:** Při vypravování nikdo nevyrušoval, byla patrné, že děti očekávají, že budu vypravovat celou pohádku. Když jsem skončila a děti zjistily, že ve vyprávění pokračovat nebudu, byly trochu nespokojené, ale následující aktivita jejich rozmrzelost ukončila.

##### ***Realizace a reflexe: část – HRA NA ROZEHRÁTÍ***

Dětem jsem řekla, že jim pustí nahrávku zimní bouře, protože přesně takové počasí zrovna bylo, když Marušku vyhnala macecha z domu. Vysvětlila jsem, že budu povídat dál, ale tentokrát děti budou napodobovat svými pohyby to, co já budu vyprávět.

**Reflexe:** S narativní pantomimou doposud děti zkušenost neměly, ale moc pěkně reagovaly na to, co jsem vyprávěla. Malé problémy nastávaly při pohybu po prostoru, bylo znát, že nemají ještě velké zkušenosti s vnímáním partnera v prostoru, ale aktivitu to zvláště nenarušovalo. Nahrávka byla slyšet málo, ale nepřekáželo to realizování hry. Děti byly více soustředěné na to, co jsem jim povídala a na svůj pohyb.

### ***Realizace a reflexe: část – ZRCADLENÍ***

Děti vytvořily dvojice. Se zrcadlením se ještě nesetkaly, ale protože od útlého dětství jsou zvyklé napodobovat činnosti druhých, nakonec si s úkolem dobře poradily.

**Reflexe:** S vlastní aktivitou děti neměly problém, ale nastal na začátku, kdy si měly vybrat měsíc, který budou vyjadřovat. Většina chtěla letní měsíce, podzimní, prosinec. Rozhodla jsem se, že každá dvojice si měsíc vylosuje. Hádky ustaly a děti se mohly soustředit na práci. S vyjadřováním zimních měsíců děti problém neměly. Nejvíce obtíží měly s měsíci leden, únor, duben, říjen. Abychom mohly dokončit aktivitu, musela jsem dětem nalistovat v knihách obrázky, které se vztahovaly k těmto měsícům, aby si mohly děti vytvořit asociace, na základě kterých by úkol dokončily.

### ***Realizace a reflexe: část – ŽIVÉ OBRAZY***

Děti jsem požádala, aby vytvořily skupinky po pěti. S živými obrazy už zkušenosti mají a roční doby se dobře ztvárňují. Na přípravu stačilo pár minut, děti byly schopné se rychle a věcně domluvit. Při realizaci živých obrazů se ukázalo, že nejsnadněji se dětem vyjadřuje léto a podzim.

**Reflexe:** Vzhledem k předchozím zkušenostem s realizováním živých obrazů, neměly děti problém s domluvou a následnou realizací. Skupinky, které měly ztvárnit jaro a zimu, měly trochu těžkosti při domlouvání si charakteristických rysů těchto ročních dob, podle kterých by své živé obrazy postavily.

### ***Realizace a reflexe: část – NARATIVNÍ PANTOMIMA A ŽIVÝ OBRAZ***

V této části jsem úmyslně zařadila dvě činnosti, které na sebe navazují.

**Reflexe:** Narativní pantomima je jednodušší formou pantomimy, žák je veden učitelem. V rámci jedné aktivity ještě děti nestřídaly činnosti, ale po malých chaotických přesunech v prostoru zvládly dobře přesun do živého obrazu. Vydržely v něm po dobu, než byla aktivita ukončena na zvukový signál.

### ***Realizace a reflexe: část – ETUDY***

Děti dostaly informaci, že mají vytvořit skupinky po třech a mají se domluvit na rozdělení rolí.

**Reflexe:** Na začátku lekce jsem s dětmi určovala pravidla, která se týkají práce během takto koncipovaných lekcí. Jedním z pravidel bylo i přijetí jakékoliv role, bez ohledu na to, zda jsem kluk nebo holka a role se týká opačného pohlaví. Musela jsem toto pravidlo připomenout, protože chlapcům se nechtělo vstupovat do rolí žen. Po krátké diskuzi role přijali a úkol dokončili.

Tato lekce již byla několikátou lekcí, která čerpala z metod a technik dramatické výchovy. Proto se děti neobávaly toho, že mají sehrát etudy, měla jsem pocit, že úkol přijaly jako přirozený vývoj v práci. Etudy odpovídaly ději pohádky, kterou všechny děti dobře znaly.

Při závěrečné reflexi si děti ověřily, zda si utřídily vědomosti o chronologii řazení jednotlivých měsíců a přiřazování ročních dob.

## **4.4 Realizace a reflexe lekce Kůzle nebo jehně? Že to není stejné?**

### ***Realizace a reflexe: část – MOTIVAČNÍ ROZHOVOR***

Toto téma je u dětí velice oblíbené, a tak i rozhovor na téma zvířátek probíhal nadšeně. S pojmenováním některých mláďat měly děti problém, znaly mláďata nejznámějších domácích zvířat.

### ***Realizace a reflexe: část – ZÁSTUPNÁ ŘEČ***

Tento druh činnosti ještě děti nevyzkoušely. Zcela určitě to pro ně byla jedna z nejoblíbenějších aktivit. Když jsem dětem řekla, že se spolu budou bavit jako zvířecí maminka a její mláďe, radovaly se, že tak pěkný úkol ještě nedostaly.

**Reflexe:** Já jsem se domnívala, že děti budou mít problém vyjadřovat neexistujícími slovy nějaké emoce, ale dialog probíhal úplně, jako by si povídali mezi sebou česky.

***Realizace a reflexe: část – HRA S PRAVIDLY, ZATOULANÁ MLÁĎATA***

Děti jsem požádala, aby si rozebraly kartičky s názvy zvířat a jejich mláďat, ale nikomu aby neřikaly, jaké zvíře nebo mládě představují. Mláďata se ztratila a rodiče je hledají. Pomalu se začínou pohybovat prostorem a polohlasem říkají, kdo jsou. Postupně se musí najít celá rodina. Úplné rodiny si sednou na zem a již se nepohybují.

***Reflexe:*** Pravidla hry děti dodržely a opravdu nikomu neřikaly, kdo jsou. Během pohybu po prostoru bylo patrné, jak přemýšlejí, ke komu kdo patří. Několikrát se minuly ty děti, které patřily do stejné rodiny a zareagovaly až později, když zůstalo v prostoru méně dětí.

***Realizace a reflexe: část – DOTYKOVÁ HRA, POZNÁ MÁMA SVÉ MLÁĎE?***

Děti jsem rozdělila do skupinek po pěti. V každé skupince si společně zvolí jednoho, který bude představovat zvířecí mámu, ostatní budou různými mláďaty. Jeden je ale mládětem maminky, která je v té které skupině určena. Děti se postavily naproti zvířecí mamince a po zvukovém signálu se maminka postupně dotkla každého mláděte. Podle jednání, pohybů měla poznat, kdo je jejím mládětem.

***Reflexe:*** Záměrně jsem vybrala zvířata, jejichž chování se dá lépe v pantomimě odlišit. V některých skupinkách se dětem podařilo dobře vyjádřit charakteristické pohyby a chování mláďat, takže pro spoluhráče bylo snadné poznat své mládě, v některých skupinkách se to nepodařilo. Závěrem se vždy řeklo, kdo je tím pravým mládětem.

***Realizace a reflexe: část – HRA S PRAVIDLY, MÁMA VOLÁ, PANTOMIMA***

Dětem jsem pustila nahrávku zvířecích zvuků. Děti se pohybují po prostoru a napodobují pohyby zvířete, které se v nahrávce ozývá. V další části hry jsem vybrala jednoho žáka, zavázala jsem mu oči a ten se stal určeným mládětem. Pomaličku se pohyboval prostorem. Jeho úkolem byla po hlase najít svou mámu. Já jsem dala dotykem ruky znamení dalšímu hráči, ten se začal ozývat a při tom se

pomalu pohyboval prostorem. Mládě poslouchalo, odkud se zvuky ozývají, a hledalo mámu. Tímto způsobem se vystříдалo několik dětí, pokaždé v roli jiného mláděte.

**Reflexe:** Některé děti nechtěly zavázat oči, protože jim to vadilo. Naopak jiné děti s tím žádný problém neměly. Hry v roli mláděte se zúčastnily ty děti, kterým zavázání očí nebylo nepříjemné. Pohyb po prostoru se zavázanýma očima byl pro žáky první zkušeností a bylo patrné, že jsou si nejistí.

### ***Realizace a reflexe: část – ŽIVÉ OBRAZY, NÁVŠTĚVA ZOO***

Požádala jsem děti, aby se rozdělily do skupinek po čtyřech a připravily se živé obrazy, které budou představovat zvířata jednoho druhu ve výběhu v ZOO. Jaký druh zvířete to bude, to záleží na jejich vzájemné domluvě. Hra začíná po cinknutí trianglu, kdy děti vytvoří živé obrazy, na další cinknutí trianglu ze živého obrazu odejdou. Takto se vystřídají všechny skupiny.

**Reflexe:** Celá činnost proběhla velmi aktivním způsobem, děti mezi sebou spolupracovaly, domlouvaly se a pracovaly s vědomím toho, že jsou součástí jedné komunity zvířat a proto nejednaly odděleně. Živé obrazy jsou pro ně již důvěrně známou metodou, jejich provedení se stále zrychluje a zdokonaluje.

### ***Realizace a reflexe: část – PRÁCE S PAPIREM, MASKY***

Děti měly za úkol vyrobit ze čtvrtky masky zvířete, podle zadání z kartičky, kterou nikomu neukážou.

Potom si masku přiloží k obličejí a hledají mezi ostatními stejné zvíře.

**Reflexe:** Práce s papírem byla pro děti vítaným oživením. Musela jsem zadat časový limit na práci, protože výroba masek by se extrémně natáhla. Nakonec se dětem podařilo graficky ztvárnit základní rysy jednotlivých zvířat natolik dobře, že zvířata byla snadno rozeznatelná.

#### 4.5 Realizace a reflexe lekce Haló, můžete mně pomoci?

##### **Realizace a reflexe: část – MOTIVAČNÍ ROZHOVOR I.**

Dětem jsem vypravovala příběh, který se mohl přihodit úplně každému. Na otázky, jak by se samy zachovaly v takové situaci, děti odpovídaly pohotově a bylo znát, že na toto téma již s nimi někdo hovořil. Když jsem se zeptala, kam by v takovém případě, kdy potřebuje někdo pomoci, zavolaly, většinou říkaly, že mamince. Některé děti ale věděly, že číslo 155 je záchranná služba a v takové případě, jaký jsem popisovala v příběhu, by bylo lepší zavolat rovnou na toto číslo.

##### **Realizace a reflexe: část – HRA NA ROZEHRÁTÍ, VÝLET**

Úkolem dětí bylo, aby se rozptýlily po prostoru a na zvukové znamení se pomalu začaly pohybovat rychlostí jedna. Na dvě cinknutí se budou pohybovat rychlostí dvě, na tři cinknutí rychlostí tři. Při pohybu po prostoru je ale důležité, aby dávaly pozor na své spolužáky a vyhýbaly se sobě navzájem. Střídala jsem zadání rychlostí.

**Reflexe:** Na začátku této hry děti běhaly, bez ohledu na to, že mají dodržovat dané rychlosti. Vždy jsem hru zastavila a znovu dětem zopakovala pravidla. Na pátý pokus se dětem podařilo po celé trvání hry dodržovat rychlosti a vyhýbat se v prostoru spolužákům. Druhou část této aktivity jsem se rozhodla nerealizovat, protože děti byly opakováním hry unavené.

##### **Realizace a reflexe: část – PANTOMIMA, NEHODA V LESE**

Rozdělila jsem děti do dvojic a požádala jsem je, aby si připravily pantomimu, ve které sehraje situaci, o které jsem na začátku vypravovala. Jak se mohla nehoda stát a jak druhý chlapec jednal. Hru jsem spustila cinknutím na triangel, ukončila jsem ji stejným způsobem.

**Reflexe:** Při přípravě pantomimy jsem si všimla, že děti vyjadřují danou situaci velmi podobným způsobem. Rozhodla jsem se, že bude lepší, když upravím pravidla

a pantomimu sehrají všechny skupiny najednou, protože bych těžko udržela pozornost dětí po dobu, než by se vystřídaly všechny skupiny.

***Realizace a reflexe: část – ETUDY, VOLÁNÍ O POMOC***

Dětem jsem řekla, aby se rozdělily do skupinek po čtyřech a domluvily se, kdo bude představovat zraněného a kdo bude svědkem nehody. Když se děti domluvily, řekla jsem jim, aby si připravily etudy, ve kterých sehrají průběh nehody a následnou pomoc zraněnému ze strany svědků. Vystřídají se všechny skupiny.

***Reflexe:*** Domluva na obsazení rolí a následné realizaci úkolu proběhla u většiny skupin dobře. U jedné skupiny se nemohli dva chlapci domluvit, kdo bude zraněným. Vyřešila jsem to tak, že se vylosovaly. Pomoc zraněným děti vyjadřovaly velmi přesvědčivě, do úkolu byly zapálené a velmi dobře spolupracovaly mezi sebou.

***Realizace a reflexe: část – DOTAZOVÁNÍ, TELEFONICKÝ ROZHOVOR***

Tentokrát jsem vstoupila do role telefonistky na lince 155. Hra navazuje na předchozí aktivitu. Z každé skupinky si děti vybraly jednoho zástupce, který zatelefonoval na linku 155 a oznamoval, co se stalo.

***Reflexe:*** V této hře byly děti bezradné. Vůbec nevěděly, co mají říkat, jaké informace jsou důležité. Proto jsem volila to, že vstoupím do role a budu děti svými otázkami vést k tomu, aby se naučily správně v takových případech komunikovat. U prvních skupinek se práce nedařila, jak bych si přála, ale poslední dvě skupinky již věděly, jak správně s telefonistkou na lince 155 hovořit.

***Realizace a reflexe: část – MOTIVAČNÍ ROZHOVOR II.***

Druhou část lekce jsem také postavila na příběhu, který by se mohl stát. Děti na moje dotazy, které jsem zařadila po dovyprávění příběhu, reagovaly pohotově



a měla jsem dobrý pocit, že by si uměly v podobné situaci poradit. Dobře znaly i telefonní číslo na hasiče.

***Realizace a reflexe: část – POHYBOVÁ HRA, OHEŇ***

Vybrala jsem hudbu, která byla zpočátku pomalá a nesmělá, postupně gradovala. Mým cílem bylo, aby si děti dobře představily sílu ohně, který zpočátku nevypadá nebezpečně, ale může se rozšířit a být velice ničivým živlem.

***Reflexe:*** Podle toho, jak se děti pohybovaly za zvuků hudby, jsem si uvědomila, že se můj záměr povedl naplnit. Děti se zcela pohroužily do pohybu a hudby a na jejich prožitku byla patrné, že jsou si vědomé nebezpečí, které oheň může přinést.

***Realizace a reflexe: část – ŽIVÉ OBRAZY, PRÁCE HASIČŮ***

Pokračovala jsem ve vypravování a dětem jsem řekla, že si kluci věděli rady a zavolali hasiče. Děti jsem vyzvala, aby utvořily skupinky po čtyřech a připravily si živé obrazy, kterými vyjádří práci hasičů, když přijeli na místo požáru. Hra začne po zvukovém signálu a na další zvukový signál se ukončí. Všechny skupiny se postupně vystřídaly.

***Reflexe:*** Domluva na uspořádání skupinek a realizaci živého obrazu proběhla rychle, protože děti se nemohly dočkat, až se budou moct stát hasiči. Živé obrazy byly velmi realistické.

***Realizace a reflexe: část – MOTIVAČNÍ ROZHOVOR III***

I třetí část příběhu jsem postavila na situaci, která se může přihodit každému z nás. Po převyprávění příběhu děti povídaly o tom, jak by samy reagovaly v takové situaci, co by dělaly. Téměř všechny děti by telefonovaly své mamince, jen malá část dětí řekla, že by volala policii.

***Realizace a reflexe: část – DOTAZOVÁNÍ, TELEFONÁT NA POLICII***

Požádala jsem děti, aby vytvořily dvojice a domluvily se, kdo bude představovat Elišku. Na zvukový signál začaly děti hrát improvizovaný rozhovor Elišky a příslušníka policie po telefonu. Já jsem procházela mezi dětmi a poslouchala jsem, zda je rozhovor dětmi veden správně.

Ve druhé části činnosti jsem vstoupila do role Elišky a na židli jsem položila telefon, který představoval příslušníka policie. Hovořila jsem jako Eliška a také jako příslušník policie, abych dětem demonstrovala, jak má být hovor veden.

Ve třetí části aktivity se děti vystřídaly.

***Reflexe:*** Až ve třetí části hry bylo patrné, že děti vědí, jak mají komunikovat s příslušníkem policie, když oznamují nějaký případ.

***Realizace a reflexe: část – DOKUMENT, POPIS ZLODĚJE***

Dětem jsem zadal úkol namalovat obrázek zloděje, jak si ho Eliška pamatovala.

Děti potom vytvořily skupinky po třech a podle obrázku pachatele popisovaly.

V závěrečné reflexi jsme s dětmi diskutovaly o tom, jak mohou podobným situacím předcházet a na jaká telefonní čísla se mohou obrátit, když se něco podobného přihodí.

## 5. Vyhodnocení testů

Závěrečné testy byly dětem předloženy k vyplnění dva týdny po probraném učivu, vždy během další vyučovací jednotky. Hodnocení jednotlivých témat je shrnuto v tabulkách, kdy zeleně zvýrazněné tabulky představují hodnocení třídy 1. A, která využívala při realizaci lekce metod a technik dramatické výchovy a okrově jsou zvýrazněny tabulky, které představují hodnocení třídy 1. B, která ve svých hodinách využívala klasických metod, nikoliv metod a technik dramatické výchovy.

### Kdo je kdo?

Závěrečný dotazník vyplňovalo ve třídě 1. A, která ve výuce čerpala z metod dramatické výchovy, 22 žáků z celkového počtu 23 žáků. Všichni žáci, kteří se zúčastnili dotazování, byli přítomni při realizaci lekce.

Ve třídě 1. B, která nečerpala ve výuce z metod dramatické výchovy, se dotazování zúčastnilo 24 žáků z celkového počtu 24 žáků.

*Tabulka č. 1/ hodnocení 1. A*

číslo otázky	počet správných odpovědí	počet chybných odpovědí	počet chybných odpovědí v %
1	20	2	9%
2	15	7	32%
3	17	5	23%
4	22	0	0%

**Závěr:**

**Celkový počet chybných odpovědí je 16%.**

Tabulka č. 2/ hodnocení 1. B

číslo otázky	počet správných odpovědí	počet chybných odpovědí	počet chybných odpovědí v %
1	23	1	4%
2	13	11	46%
3	15	9	38%
4	24	0	0%

**Závěr:**

**Celkový počet chybných odpovědí je 22%.**

**Ovoce a zelenina, kdo ji pozná, ten se vyzná**

Závěrečný dotazník vyplňovalo ve třídě 1. A, která ve výuce čerpala z metod a technik dramatické výchovy, 23 žáků z celkového počtu 23 žáků. Všichni žáci, kteří se zúčastnili dotazování, byli přítomni při realizaci lekce.

Ve třídě 1. B, která nečerpala ve výuce z metod dramatické výchovy, se dotazování zúčastnilo 21 žáků z celkového počtu 24 žáků.

Tabulka č. 3/ hodnocení 1. A

číslo otázky	počet správných opovědí	počet chybných odpovědí	počet chybných odpovědí v %
1	22	1	4
2	22	1	4

**Závěr:**

**Celkový počet chybných odpovědí jsou 4%.**

Tabulka č. 3/ hodnocení 1. B

číslo otázky	počet správných odpovědí	počet chybných odpovědí	počet chybných odpovědí v %
1	23	1	4
2	23	1	4

**Závěr:**

**Celkový počet chybných odpovědí jsou 4%.**

**Roční období a měsíce v roce**

Závěrečný dotazník vyplňovalo ve třídě 1. A, která ve výuce čerpala z metod dramatické výchovy, 20 žáků z celkového počtu 23 žáků. Všichni žáci, kteří se zúčastnili dotazování, byli přítomni při realizaci lekce.

Ve třídě 1. B, která nečerpala ve výuce z metod dramatické výchovy, se dotazování zúčastnilo 23 žáků z celkového počtu 24 žáků.

Tabulka č. 4/ hodnocení 1. A

číslo otázky	počet správných odpovědí	počet chybných odpovědí	počet chybných odpovědí v %
1	19	1	5%
2	17	3	15%
3	19	1	5%
4	16	4	20%
5	20	0	0%

**Závěr:**

**Celkový počet chybných odpovědí je 9%.95**

Tabulka č. 5/ hodnocení 1. B

číslo otázky	počet správných odpovědí	počet chybných odpovědí	počet chybných odpovědí v %
1	20	3	13%
2	22	1	4%
3	19	4	17%
4	19	4	17%
5	23	0	0%

**Závěr:**

**Celkový počet chybných odpovědí je 10%.**

**Domáci zvířata a jejich mláďata**

Závěrečný dotazník vyplňovalo ve třídě 1. A, která ve výuce čerpala z metod dramatické výchovy, 23 žáků z celkového počtu 23 žáků. Všichni žáci, kteří se zúčastnili dotazování, byli přítomni při realizaci lekce.

Ve třídě 1. B, která nečerpala ve výuce z metod dramatické výchovy, se dotazování zúčastnilo 24 žáků z celkového počtu 24 žáků.

*Tabulka č. 6/ hodnocení 1. A*

číslo otázky	počet správných odpovědí	počet chybných odpovědí	počet chybných odpovědí v %
1	22	1	4%
2	17	6	26%
3	18	5	22%
4	20	3	13%
5	18	5	22%
6	21	2	9%

**Závěr:**

**Celkový počet chybných odpovědí je 16%.**

Tabulka č. 7/ hodnocení 1. B

číslo otázky	počet správných odpovědí	počet chybných odpovědí	Počet chybných odpovědí v %
1	22	2	8%
2	20	4	17%
3	18	6	25%
4	20	4	17%
5	19	5	21%
6	22	2	8%

**Závěr:**

**Celkový počet chybných odpovědí je 16%.**



**Kam mám volat, když se něco přihodí**

Závěrečný dotazník vyplňovalo ve třídě 1. A, která ve výuce čerpala z metod dramatické výchovy, 23 žáků z celkového počtu 23 žáků. Všichni žáci, kteří se zúčastnili dotazování, byli přítomni při realizaci lekce.

Ve třídě 1. B, která nečerpala ve výuce z metod dramatické výchovy, se dotazování zúčastnilo 24 žáků z celkového počtu 24 žáků.

*Tabulka č. 8/ hodnocení 1. A*

číslo otázky	počet správných odpovědí	počet chybných odpovědí	počet chybných odpovědí v %
1	23	0	0
2	23	0	0
3	23	0	0
4	22	1	4%
5	21	2	9%
6	21	2	9%

**Závěr:**

**Celkový počet chybných odpovědí jsou 4%.**

Tabulka č. 9/ hodnocení 1. B

číslo otázky	počet správných odpovědí	počet chybných odpovědí	počet chybných odpovědí v %
1	22	2	8%
2	18	6	25%
3	19	5	21%
4	23	1	4%
5	22	2	8%
6	22	2	8%

**Závěr:**

Celkový počet chybných odpovědí je 13%.

### **Závěrečné komplexní shrnutí výsledků srovnávacích testů tříd 1. A a 1. B**

TŘÍDA	CELKOVÝ POČET ŽÁKŮ	CELKOVÝ POČET CHYBNÝCH ODPOVĚDÍ	CELKOVÝ POČET CHYBNÝCH ODPOVĚDÍ V %
1. A	510	53	10%
1. B	547	76	14%

Ve většině odpovědí na otázky v obou třídách byly správné a chybné odpovědi vyrovnané. V testu Roční období a měsíce v roce v otázce číslo dvě bylo více správných odpovědí ve prospěch třídy 1. B. Zamýšlela jsem se nad důvody, proč tomu tak je. Vyšla jsem z reflexí této lekce a nic, co by vysvětlovalo, proč v této odpovědi žáci 1. A více chybovali, jsem neobjevila. Jediný důvod, který mě

napadl, jako příčina horších výsledků v odpovědi na jednu otázku ve srovnávacím testu je, že v lekci nebyl měsíc duben zdůrazněn, neboť nehrál významnou roli ve scénáři lekce. Třída 1.B byla vyučována frontální výukou s důrazem na dril, žáci se naučili zpaměti měsíce v roce, ale bez prožitku, který nabízela lekce, postavená na metodách dramatické výchovy.

V dalším testu Domácí zvířata a jejich mláďata jsem našla rovněž více chybných odpovědí na otázku číslo dvě u třídy 1.A. Ze závěrečné reflexe jsem, stejně jako u srovnávacího testu Roční období a měsíce v roce, nezjistila, v čem by mohl být důvod, proč žáci z 1.A více chybovali. Domnívám se, že příčina může být v rozložení třídy 1.A a 1.B. Jak jsem zmínila v úvodu Praktické části, třída 1.A je třídou, ve které je větší kumulace žáků se specifickými poruchami učení, ve třídě 1.B není takový žák ani jeden. Domnívám se, že důvodem mohla být snížená schopnost koncentrace u některých žáků, porucha pozornosti a nelze opomenout ani sníženou úroveň rozumových schopností u dvou žáků.

Naopak při testování znalostí úrovně pochopení rodinných vztahů (test Kdo je kdo) dosáhla třída 1. A o více jak 20% lepšího výsledku oproti třídě, která byla vyučována frontální výukou. Také při testování znalostí v oblasti přivolání pomoci a reagování na nebezpečné situace (test Haló, můžete mně pomoci) měla třída 1. A o 69% nižší chybovost oproti třídě 1. B, a to i přesto, že ve třídě 1.A je 31% žáků se specifickými poruchami učení a chování.

Jak vyplývá z modré tabulky, viz výše, i přes tato úskalí dosáhla třída 1.A ve srovnávacích testech o 4% lepší skóre, než třída 1.B.

Vzhledem k většímu výskytu žáků se specifickými poruchami učení ve třídě 1.A se nedomnívám, že by tato třída dosáhla lepších výsledků z důvodu výhodnějších

vstupních parametrů vztahujících se k edukační vybavenosti žáků, protože je tomu právě naopak.

Vzhledem k tomu, že ve třídě 1. A vyučuji své žáky velmi často pomocí metod a technik dramatické výchovy a paní učitelka z 1.B využívá spíše frontální výuku, troufám si učinit závěr, že metody a techniky dramatické výchovy, když jsou využívány ve výuce prvouky, vedou k naplňování edukačních cílů a kromě této důležité složky jsou také významné pro naplňování cílů afektivních, emočních a sociálních, jak se ukazuje, když porovnám vzájemné vztahy mezi žáky v obou třídách, viz úvod do Praktické části diplomové práce.

Na základě výše uvedených výsledků testování tříd 1.A a 1.B jsem dospěla k závěru, že metody a techniky DV navozují učení a mohou sloužit k zapamatování si učiva. Hypotéza se mně potvrdila.

## ZÁVĚR

V teoretické části své diplomové práce jsem se zabývala dramatickou výchovou z hlediska vymezení základních pojmů, definice dramatické výchovy, metodami a technikami dramatické výchovy a jejím využitím ve vyučování a vlivem základních stavebních kamenů ve vyučovacím procesu – učitel, žák, metoda. Jak vyplývá z teoretické části, dramatická výchova je zejména využívána pro rozvoj psychosociálních dovedností žáků, protože čerpá z osobní zkušenosti žáků a z možnosti nahlížet na problémy z mnoha stran.

Cílem praktické části bylo zjistit, zda metody a techniky dramatické výchovy, pokud jsou zařazeny do vyučování, mohou vést k efektivnímu vyučování, k naplňování cílů výuky. Pro svůj záměr jsem volila metodu akčního výzkumu, která vycházela ze spolupráce s kolegyní z paralelní

třídy. Jednalo se o společný malý výzkum, který proběhl formou závěrečného testování dvou tříd, kdy každá třída byla vyučována stejným tématům dvěma zcela odlišnými přístupy. Na závěr byly žákům předloženy společné testy, na jejichž tvorbě jsme se podílely s kolegyní společně.

Vliv dramatické výchovy na osobnostně sociální rozvoj dětí, na budování prosociálních vazeb a pozitivního klimatu je prokázán a potvrzen jinými výzkumy a je sdílen i v odborné literatuře. V této práci jsem však chtěla ukázat, že metody dramatické výchovy jsou vhodným nástrojem i k navození učení v oblasti kognitivní a poznatkové. Výzkum potvrdil, že využití metod dramatické výchovy působí na žáka globálně, celistvě, pomáhá dosahovat edukačních cílů v rovině osobnostně sociální, afektivní, ale i v rovině kognitivní, poznatkové.

Ačkoliv si uvědomuji, že můj výzkum byl realizován na statisticky nevýznamném vzorku žáků a jeho rozsah je velmi omezený, přesto se domnívám, že na základě jeho výsledků lze konstatovat, že uplatnění technik a metod dramatické výchovy v oblasti kognitivního učení nesnižuje kvalitativní úroveň výuky, naopak tato forma je pro děti přirozenější a výrazně přístupnější, a to i v případě žáků se specifickými poruchami učení a chování.

Využití dramatické výchovy ve školním vzdělávání neklade žádné nároky na finanční možnosti školy, podstatným činitelem je osobnost učitele.

Přála bych si, aby výsledky mého akčního výzkumu pomohly ostatním kolegům, kteří stále váhají, zda využívat či nikoli, metod a technik dramatické výchovy ve vyučování. Přínos dramatické výchovy

shledávám také v tom, že ve všech směrech splňuje požadavky moderního školství, propojuje teorii a praxi, propojuje jednotlivé předměty, prohlubuje vztahy mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem, vede k utváření a sebeutváření jedince a k rozvoji schopnosti přijímat sám sebe i druhé.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INFORMAČNÍ ZDROJE

Bláhová, Krista, Uvedení do systému školní dramatiky, Praha: IPOS, 1996, ISBN 80 – 7068-070-9

Kirchner, Jiří, Psychologie prožitku a dobrodružství, Computer Press, a.s, 2009, ISBN-978-80-251-2562-5

Koťátková, Soňa a kolektiv, Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Praha: Karolinum, 1998,ISBN 80-7184-756-9

Machková, Eva, Metodika dramatické výchova, Praha, NIPOS, 2011,ISBN 978-80-7068-250-0

Machková, Eva, Úvod do studia dramatické výchovy, Praha: NIPOS, 2007, ISBN 978-80-7068-207-4

Marušák, Radek a kolektiv, Dramatická výchova v kurikulu současné školy, Praha:Portál,2008, ISBN 978-80-7367-472-4

Mlejnek, Josef, Dětská tvořivá hra, Praha: NIPOS, 2011,  
ISBN 978-80-7068-001-8

Pavlovská, Marie, Cesta současné školy ke škole tvořivé, Brno: MSD,  
2002, ISBN 80-86633-02-0

RVP, VÚP Praha, 2009

RVP ZV, MŠMT Praha 2015

Sitná, Dagmar, Metody aktivního vyučování, Portál, 2013,  
ISBN 978-80-262-0404-6

Valenta, Josef, Metody a techniky dramatické výchovy, agentura  
Strom, Praha, 1997, ISBN 978-80-247-1865-1

### **Internetové zdroje**

Dramatická výchova-Wikipedie, online,  
[http://cs.m.wikipedia.org/wiki/Dramatická\\_výchova](http://cs.m.wikipedia.org/wiki/Dramatická_výchova)

Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní  
vzdělávání, clanky.rvp.cz

Kratinová, Petra Mgr.Co je dramatická výchova, clanky.rvp.cz, 2011



Provazník, Jaroslav, online, 2005,  
[http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/podil-dramaticke-vychovy-  
na-utvareni-a-rozvojeni-klicovych-kompetenci.html/](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvojeni-klicovych-kompetenci.html/)

RVP ZV, online, [www.nuv.cz](http://www.nuv.cz).file<sup>1</sup> Dramatická výchova v Rámcovém  
vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, [clanky.rvp.cz](http://clanky.rvp.cz)

ŠVP, 3.ZŠ U Říčanského lesa, Říčany, [www.zs.ricany.cz](http://www.zs.ricany.cz)

VÚP, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,  
[www.nuv.cz:rvp-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.nuv.cz:rvp-pro-zakladni-vzdelavani), i2007, s. 37-39